



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JULIANA ARAUJO CARDOZO

**A APRENDIZAGEM MEDIADA POR JOGOS DIDÁTICOS: É POSSÍVEL
ARTICULAR A DÍADE EDUCAR E BRINCAR NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO?**

Brasília, 2018

JULIANA ARAUJO CARDOZO

**A APRENDIZAGEM MEDIADA POR JOGOS DIDÁTICOS: É POSSÍVEL
ARTICULAR A DÍADE EDUCAR E BRINCAR NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO?**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da
Universidade de Brasília, como requisito à
obtenção do título de Licenciada do Curso de
Pedagogia, sob orientação da Professora Dr^a
Solange Alves de Oliveira Mendes.

BRASÍLIA, 2018

CARDOZO, Juliana Araujo.

A aprendizagem mediada por jogos didáticos: é possível articular a
idade educar e brincar no processo de alfabetização? Brasília – DF,
2018. p. 70

Monografia. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2018.

Orientadora: Solange Alves de Oliveira Mendes

JULIANA ARAUJO CARDOZO

**A APRENDIZAGEM MEDIADA POR JOGOS DIDÁTICOS: É POSSÍVEL
ARTICULAR A DÍADE EDUCAR E BRINCAR NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO?**

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Orientadora)

Professora Dra. Patrícia Trindade Nakagome
Instituto de Letras da Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Dra. Liliane Campos Machado
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Membro Suplente)

Data da aprovação: __/__/__

BRASÍLIA, 2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que sempre esteve ao meu lado, me dando forças, consolo, me mantendo de pé e mostrando que, mesmo nos momentos difíceis, há um caminho e um aprendizado a seguir.

Agradeço a minha mãe, Lucilene que, mesmo tão jovem, soube me dar a educação que eu não aprenderia na escola e que mais ninguém saberia me dar. Que, através da sua experiência de vida, me transformou em um ser humano consciente, responsável e, mesmo nos momentos em que precisou ser firme, me mostrou o amor incondicional que sente por mim.

Agradeço ao meu pai, Cardozo, que, com muita luta e trabalho, sempre buscou me dar tudo de melhor para que eu crescesse no conforto de um lar repleto de amor, carinho e nunca desistiu da minha educação. Chorou comigo quando passei no vestibular da UnB e, desde sempre, não mede esforços para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Não poderia deixar de agradecer ao meu namorado Willyam que, com muita paciência, amor e compreensão, me ajudou a superar momentos de desespero, me ofereceu seu ombro amigo, me apoiou e sempre me fez rir nos meus momentos de tristeza. Esteve ao meu lado na dura caminhada que foi a graduação e, principalmente, nessa etapa final.

Agradeço também a minha grande amiga Aline Grippi, presente que a Universidade me deu. Esteve comigo nos momentos mais difíceis da graduação, acreditou em mim, me apoiou e deu conselhos que, com certeza, me ajudaram a chegar até aqui e que vou levar para sempre comigo.

À Universidade de Brasília que me deu a oportunidade e a possibilidade de adquirir conhecimentos que não imaginei que alcançaria um dia, e, em especial, à Faculdade de Educação que, apesar dos seus espaços limitados, me mostrou que tudo o que preciso está naqueles três prédios, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Aos professores maravilhosos que mudaram a minha visão de mundo, me fizeram descobrir que a criança, em sua especificidade, pode ser muito mais do que aquilo que ela é taxada na escola, em especial a minha orientadora Solange, que me acolheu de braços abertos e a cada encontro me proporcionou uma lição de vida.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

O brincar é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, emocional e físico da criança e o professor é fundamental nesse processo. A presente pesquisa objetivou analisar as implicações de alguns jogos didáticos de alfabetização na aprendizagem de crianças em processo de construção da escrita e da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A tessitura do quadro teórico sobre a infância, jogos, alfabetização contou com contribuições de autores, tais como: Ariès (1981), Brougère (2002), Huizinga (2007) Kishimoto (1993;1999), Dantas (2013), Libâneo (1994), Soares (2003) Moraes (2012) e outros. A produção dos dados foi realizada em 2016 por meio de observações da prática pedagógica, bem como de intervenções didáticas com a aplicação de jogos educativos de alfabetização. Foram feitas dez observações ao longo do primeiro semestre de 2016 e analisados três jogos nesse processo. Foi possível apreender um nítido envolvimento dos educandos ao longo da vivência dos jogos, o que atestou as contribuições que esse material didático pode exercer no processo de aprendizagem, vinculando o conhecimento dos diferentes objetos do saber a uma perspectiva lúdica.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Jogos didáticos de alfabetização; Brincar;

ABSTRACT

Playing is a very important tool for the cognitive, social, cultural, emotional and physical development of the child and the teacher is fundamental in this process. This study aimed to analyze the implications of some literacy games in the learning of children in the process of writing and reading in the first year of elementary education of a public institution of the State of Education of the Federal District. The theoretical framework on childhood, games, and literacy included contributions from authors such as: Ariès (1981), Brougère (2002), Huizinga (2007), Kishimoto (1993; 1999), Dantas (2013), Libâneo (1994), Soares (2003) Morais (2012) and others. The production of the data was carried out in 2016 through observations of pedagogical practice, as well as didactic interventions through the application of educational literacy games. Ten observations were made throughout the first half of 2016 and three games were analyzed in this process. It was possible to perceive a clear involvement of the students throughout the experience of the games, which attested to the contributions that this didactic material can exert in the learning process, linking the learning of the different objects of knowledge to a playful perspective.

Keywords: Teaching; Learning; Literacy teaching games; Play.

LISTA DE SIGLAS

BIA- Bloco Inicial de Alfabetização

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA- Educação de Jovens e Adultos

HRAN- Hospital Regional da Asa Norte

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PET- Programa de Educação Tutorial

ENAPET- Encontro Nacional dos Grupos PET

PNE- Plano Nacional de Educação

APRESENTAÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em três partes. A primeira delas é o memorial, espaço ao qual destino o relato de minha história de vida até a chegada à Universidade de Brasília e o momento em que se deu a escolha pela temática da pesquisa.

A segunda parte, a monografia, composta pelo Referencial Teórico, capítulo em que são discutidas concepções de alguns autores que contribuem teoricamente para a tessitura do estudo. No primeiro capítulo, abordo o tema: infância, ocasião em que contextualizo um pouco sobre sua história. Discorro, ainda, sobre a infância e seu vínculo com o campo da educação, realçando alguns aspectos legais e as implicações na escola. Na segunda seção do marco teórico, recorro à discussão histórica dos jogos e o papel exercido por eles no processo de aprendizagem. Destaco a relevância do tema em relação ao desenvolvimento da criança e do jogo como uma estratégia pedagógica. Na terceira seção, enfoco o campo dos jogos didáticos na alfabetização como material que possibilita a exploração e o desenvolvimento da criança de uma forma lúdica alcançando, neste processo, a apropriação dos diferentes objetos do saber.

No segundo capítulo, realço as escolhas metodológicas: técnicas de investigação, natureza da pesquisa, caracterização do campo empírico, bem como dos sujeitos envolvidos. Anuncio, ainda, o tratamento dos dados. No terceiro capítulo, discuto os dados obtidos na relação com o campo teórico eleito para a realização da pesquisa. Por fim, expresso algumas considerações finais, indicando, também, a possibilidade de realização de outras pesquisas a partir da temática eleita.

Na terceira parte, aponto minhas perspectivas profissionais.

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.1 Aspectos históricos da infância: diferentes papéis exercidos sob a criança	19
1.2 Os jogos e as implicações no desenvolvimento infantil	25
1.3 Os jogos e a construção da base alfabética de escrita.....	30
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	35
2.1 Caracterização da escola e da sala de aula pesquisada.....	36
2.2 Tratamento dos dados	38
CAPÍTULO 3: ANÁLISES.....	39
3.1 Observação em sala de aula.....	39
3.1.1 Relação professora-alunos ao longo das observações	39
3.1.2 Relação entre os alunos	41
3.1.3. Alguns aspectos da prática pedagógica acompanhada	43
3.1.4 Síntese das evidências obtidas ao longo das observações	48
3.2 A vivência dos jogos didáticos de alfabetização	50
3.2.1 Introdução em etapas	50
3.2.2 Jogo: “dominó com palavras”	53
3.2.3 Jogo dos “meios de transporte”	56
3.2.4 Jogo: “acerte se puder”	58
3.2.5 Reflexões sobre os jogos aplicados	60
CONCLUSÃO.....	64
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	65
REFERÊNCIAS	66

MEMORIAL

Nasci em 1995, no Hospital Regional da Asa Norte- HRAN, em Brasília – DF, mas nem sempre morei no *quadrado*, apesar de que todas as coisas relacionadas a mim, tais como saúde e escola, meus pais buscavam no Distrito Federal. Sou a filha mais velha do casal Cardozo e Lucilene e tenho apenas uma irmã, Maria Cecília que nasceu quando eu tinha 8 anos de idade.

Meus pais saíram do Nordeste em busca de uma vida melhor na Capital Federal, mas como o custo de vida na época já era alto, resolveram constituir sua família numa cidade chamada Planaltina de Goiás, situada no estado de Goiás, mas tão próxima de Brasília que algumas pessoas até pensam que aquela faz parte desta. A cidade está localizada na divisa entre o Estado de Goiás e o Distrito Federal. A partir disso, friso que, apesar de ter nascido no DF, foi naquela cidade onde morei 19 anos da minha vida. Durante três anos, morei com os meus pais em uma casa extremamente pequena que foi adquirida através de um programa da Caixa Econômica Federal. Morávamos de frente a uma tia e primos de idades bem próximas a minha, com quem brincava na maior parte do tempo. Após esse período, mudamos para uma casa maior na mesma cidade. O quintal era muito grande e foi nesse espaço que passava o dia inteiro brincando e correndo. Como na época o lugar em que morávamos ainda estava sendo descoberto pelas pessoas, eu não tinha muitos vizinhos próximos com filhos pequenos e, por ser uma cidade com certo índice de violência, minha mãe não me deixava sempre brincar na rua.

Como a minha mãe nunca trabalhou fora de casa, não precisei ir para uma creche, então fui direto para a escola e comecei no período que chamavam de pré-escolar que durou dos meus cinco aos seis anos de idade. Durante todo o meu ensino fundamental estudei na mesma escola. Apesar de morar no Goiás, a escola que frequentei era rural e fazia parte do território do Distrito Federal. No início de minha escolarização, era a mais nova da turma, o que desencadeou dificuldades em minha adaptação, já que chorava bastante e não conseguia alcançar uma socialização satisfatória. Por esta razão, a pedido do próprio diretor da escola, meus pais resolveram cancelar minha matrícula e me rematricular apenas no outro ano, aos cinco anos de idade. Quando retornei, foi tudo diferente. Tive ótimos professores que, além de me ensinarem, me tratavam com carinho, me faziam sentir bem em estar na escola e de querer ir todos os dias. Este sentimento me influenciou a fazer novos amigos.

O fato de estudar numa escola rural tinha vários pontos positivos, o principal deles era a calma, já que não existia poluição sonora. A gente não escutava aquela loucura de buzinas para todo lado, barulho de freio de carro e, até mesmo, pessoas gritando na rua, como acontece em várias escolas situadas no meio das cidades grandes. A buzina que se ouvia era do ônibus escolar chamando as crianças para irem para casa, fora isso, o barulho que se ouvia era do grito das crianças na hora do recreio, do vento batendo nas árvores e, de vez em quando, das vacas e cabras indo e voltando das chácaras ao lado.

Sempre estudei em escolas bastante tradicionais, nas quais o professor era o mestre e a sua palavra era a final e incontestável. Presenciei professores demonstrando interesses em alguns alunos, porque estes se destacavam mais do que os outros na sala, colocando os mesmos em pedestais e os constituindo como exemplos para a turma. Nestes casos, os demais aprendizes se sentiam inferiores, visto que havia uma distinção entre eles na sala de aula. O diferencial, nessa escola em que estudei, foram os anos iniciais. Tenho lembranças de uma de minhas professoras tratando, não só a mim, mas a turma inteira com muito carinho, fazendo seu trabalho valer a pena não só para ela, mas, também, para os alunos. Lembro de gostar bastante dela e de querer estar sempre por perto. Por causa disso, acredito que, dentro da sala de aula, deve haver uma relação de trocas entre professor e aluno. Não basta focar o trabalho, apenas, na dimensão cognitiva, mas considerar a dimensão emocional no processo de aprendizagem.

Um dos maiores desafios que tive de enfrentar num determinado momento de minha escolarização foi o ensino médio. Acostumada a estudar sempre na mesma escola, que só ia até o ensino fundamental, ter as mesmas amizades desde o pré-escolar, certa afinidade com os professores, coordenadores e, até mesmo, com a direção, saí fui para outra escola, em outra cidade, ainda no Distrito Federal, com alunos de personalidades completamente diferentes das que era acostumada e uma gestão que não me dava espaço para me sentir bem na escola. Aliás, ao contrário da escola anterior, nessa eu era apenas mais uma aluna que tinha de passar de ano. Fui para a nova escola com algumas amigas, mas dentro da sala não conhecia ninguém, não tinha afinidades com meus pares e fui separada de todas as pessoas que já conhecia. Essa foi a oportunidade para fazer novas amizades que permanecem até hoje. Uma delas, em especial, foi comigo para o curso de Pedagogia.

No terceiro ano do ensino médio, só se falava na importância da aprovação na Universidade de Brasília. Todos, por orientação dos profissionais que lá atuavam, frisavam o empenho nos estudos para assegurar a entrada naquela instituição na área desejada. As atividades desenvolvidas na escola eram voltadas para a prova, principalmente durante

as aulas de português, nas quais em um determinado período do ano, *treinamos* somente para a redação. Várias vezes ouvi a frase: “provavelmente isso vai cair no vestibular. Quem não aprender, não vai passar”. Era clara a forma que alguns professores faziam favoritismo entre alguns alunos. Demonstravam maior empenho para aqueles que apresentavam maior potencial para passar na Universidade de Brasília, sobretudo os que conseguiam obter melhores notas na escola. Essa postura me desmotivava, principalmente pelo desconforto em não fazer parte do “clube dos favoritos”. Não foi na primeira tentativa que consegui passar no vestibular.

Antes de escolher o curso de Pedagogia, tentei outros cursos, porém, sem muito sucesso. A pedagogia caiu de paraquedas na minha vida. Terminei o Ensino Médio antes dos 18 anos. De fato, não fazia ideia do curso que escolheria. Minha opção não foi baseada no que ocorre com a maioria das pessoas que, antes mesmo de terminar a Educação Básica já sabem qual curso escolher e em qual faculdade cursar. Ainda tinha um pensamento muito imaturo e decidir o meu futuro aos 16 anos foi muito difícil. A pressão, tanto da escola, quanto da minha família era muito grande. Minha cabeça ainda estava no ensino médio e não queria tanta responsabilidade. Decidi tentar fazer o vestibular novamente. Dessa vez, eu e uma amiga resolvemos escolher o mesmo curso. Não tinha certeza se era a pedagogia que queria, mas, por causa dela, resolvi tentar. Fiz a prova com o pensamento de que tinha feito tudo errado e, por conta disso, resolvi, junto com meu pai, ir para um cursinho pré-vestibular. Algum tempo depois, fui matriculada no cursinho, mas frequentei as aulas por apenas três dias, pois tinha saído o resultado do vestibular. Fiquei sabendo que havia sido aprovada por uma amiga, pois pensei que meu desempenho havia sido tão ruim na prova que não quis acompanhar o resultado, nem a nota. Fiquei muito feliz, principalmente porque tinha passado em uma universidade pública e meus pais não precisariam gastar tanto dinheiro com a minha formação.

O impacto de estar na Universidade veio logo de cara. Tudo o que eu pensava sobre estar na faculdade e sobre esse espaço formativo, mudaram completamente. O lugar, a sala de aula, os alunos e, principalmente, os professores foram mudando meu pensamento. Fui percebendo que as discussões que tive na escola eram muito menores do que as que estava presenciando na UnB e que aquilo era só o começo. Tive verdadeiros professores emancipadores, que acreditavam na escola como um espaço de independência do aluno, de interação, sociabilidade e liberdade, um lugar em que ele poderia ser livre para pensar e, sobretudo, para apresentar suas ideias. A aposta em um aluno presente, que cresce e faz a escola crescer, sem medo, sem ter a sua criatividade desestimulada e que acreditava no professor que age e se faz presente em todo esse processo sem precisar moldar o pensamento

do aluno e fazer dele reflexo do fracasso do sistema. Por outro lado, também presenciei, na Faculdade de Educação, professores que não apresentavam diferenças dos profissionais com quem tive contato no Ensino Fundamental e Médio. Esses faziam da sala de aula seu lugar de poder, lá eles eram os donos da verdade, porque tinham um doutorado e coitado do aluno que ousasse discordar, até porque, nem graduado ele era, não é mesmo?

Um dos momentos mais importantes para a minha formação foi quando entrei para o Programa de Educação Tutorial- PET, logo no segundo semestre. No PET, tive a oportunidade de amadurecer ideias e de aprender o que provavelmente não aprenderia em outros espaços da Universidade. Neste programa fiz amizades e troquei experiências que, com certeza, fizeram a diferença na minha formação inicial. Organizei e participei de palestras, e assisti a documentários que nunca vi em disciplinas. Pude participar de debates com professores internos e externos à Universidade, expus algumas opiniões e pude falar sem ser reprimida, tendo minha opinião levada em consideração. Viajei com o grupo para alguns lugares, entre eles, para o XIX Encontro Nacional dos Grupos PET- ENAPET, no Rio Grande do Sul onde pude conhecer a realidade de outras universidades e obter mais informações sobre o PET. Quando entrei no programa, eram apenas três alunas com a ajuda da tutora que logo se transformaram em nove e, a cada ano, entravam pessoas novas, com novas experiências, novas ideias. A cada projeto um aprendizado era agregado, cada erro e acerto se tornavam uma experiência que guardava na memória. Meu primeiro contato com a escola foi por meio do PET. O grupo teve a oportunidade de conhecer uma escola pública, fazer observações e, mais tarde, ministrar algumas atividades. Lembro-me bem de ter ficado nervosa no primeiro dia, apesar de ter ciência de precisava somente fazer algumas observações e que nunca estaria sozinha, já que dentro da sala sempre ficava uma ou mais *PETianas* comigo, mas imaginava tanta coisa sobre o que poderia acontecer, como as crianças reagiriam por ter uma completa estranha dentro da sala. Me questionava se conseguiria cativá-las. Com certeza foram momentos enriquecedores para a minha formação, principalmente porque pude perceber como acontecia, na prática, a aproximação e/ou o distanciamento com os conceitos teóricos apreendidos na universidade. Também pude fazer atividades com as crianças, algumas daquelas tinham a ver com certos conteúdos que elas estavam estudando naquele momento, outras eram atividades para promover a diversão aliada ao conhecimento, fugindo um pouco da rotina da sala de aula, pois percebi que a rotina daquelas crianças era muito cansativa e o único momento de diversão era na hora do recreio. Elas precisavam de atividades menos engessadas, que despertassem a vontade de querer aprender e de estar na escola, já que enxergavam naquele espaço uma obrigação a cumprir e não um lugar no

qualera possível articular o prazer de aprender com os diversos objetos de conhecimento. Saí do PET após um ano e dez meses de permanência. Posso afirmar, com toda certeza, que o programa me enriqueceu academicamente e fez de mim uma pessoa mais confiante, com a certeza de que sou capaz de realizar um bom trabalho em todos os espaços que transitar.

Outra experiência que vem fazendo a diferença é o meu atual local de trabalho, numa escola particular, mais especificamente no período integral. Assim como todas as escolas, essa tem seus pontos positivos e negativos. É uma instituição católica que, dentro das suas crenças e objetivos, acredita na educação por meio do amor. As crianças entram com dois anos de idade, no maternal I. A princípio, aprendem regras de convivência na escola, socialização com professores e colegas; no maternal II, a vivência continua. Elas têm atividades de pintura, aprendem o alfabeto e a escrever seu próprio nome. É somente a partir do jardim I, aos quatro anos de idade, que entra um trabalho mais sistemático com a alfabetização. São alunos que estudam de manhã e fazem atividades extras à tarde, tais como: natação, balé e judô.

Penso que, para uma criança, fazer parte do período integral pode ser bom para o desenvolvimento motor, além de auxiliar na realização das atividades, mas a carga de responsabilidades que é posta a estas crianças, desde cedo, é muito grande. Ainda tão pequenas os pais as colocam para fazer tantas tarefas no intuito de ajudar que, às vezes, pode acabar atrapalhando. Já presenciei diversas vezes, no fim do dia, crianças psicologicamente exaustas, chorando por quererem ir para casa, porque lá elas tinham tempo para tudo, tempo para dormir, para fazer uma atividade, para almoçar e lanchar, algumas chegavam a ficar quase 11 horas na escola. Se essa rotina já era cansativa para um professor, imagina para uma criança de três anos. Entrei na escola ainda como estagiária e, por este motivo, estava impossibilitada de fazer algumas coisas dentro da sala, tive que aceitar algumas condições que não correspondiam com o que acredito, mas considero cada aprendizado importante e, certamente, vou levar essa experiência para minha atuação profissional, considerando que terei autonomia, mesmo que relativa, para fazer minhas escolhas didáticas e pedagógicas.

A escolha do meu tema se deu por meio da experiência com o Projeto 4- Projetos Individualizados de Práticas Docentes numa escola pública. Trata-se, no caso da UnB, do estágio curricular obrigatório, no qual estive inserida numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Tive a oportunidade de fazer algumas observações no decorrer desse processo e percebi que a turma era bastante agitada, os alunos tinham uma rotina maçante na qual eles deveriam sentar na cadeira e fazer atividades dos livros didáticos na maior parte da manhã. Os alunos se concentravam em algum exercício durante um curto período da manhã e a professora precisava, basicamente, gritar e usar de ameaças como perder o horário do

recreio, para contê-los. Surgiu a oportunidade de fazer um trabalho da disciplina Processo de Alfabetização do curso de Pedagogia que envolvia jogos. Algo completamente diferente da rotina dos alunos. Durante a realização de uma sequência didática naquela turma de 1º ano do Ensino Fundamental, pude presenciar um comportamento diferente das crianças. Estiveram atentas, envolvidas por mais tempo e senti um gosto, uma vontade de participar por parte delas. A partir de então, tive interesse em estudar o papel exercido pelos jogos didáticos no processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetivou analisar as implicações de alguns jogos didáticos de alfabetização na aprendizagem de crianças em processo de construção da escrita e da leitura. Os encaminhamentos didáticos podem repercutir, de diferentes formas, nas aprendizagens construídas? É possível articular a díade educar e brincar no processo de alfabetização? O intuito é compreender de que maneira os jogos didáticos de alfabetização podem contribuir na/para a aprendizagem da escrita alfabética por parte dos aprendizes?

Não parece haver questionamentos, no âmbito da Educação Infantil, quanto ao espaço dado à ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem. Documentos legais, tais como: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), são alguns dos documentos que apontam a necessidade de articular, no trabalho pedagógico com crianças pequenas, a dimensão lúdica, incluindo, neste caso, os jogos didáticos. Por outro lado, não se pode afirmar o mesmo na etapa do Ensino Fundamental. Estudos como o realizado por Silva e Oliveira-Mendes (2015) atestam que há uma nítida ruptura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo a secundarizar o papel exercido pelos jogos. Nos depoimentos infantis, por exemplo, há um realce ao esvaziamento de momentos prazerosos que contribuem no processo de aprendizagem.

A partir dessa reflexão, o objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações dos jogos didáticos no processo de aprendizagem de crianças em processo de alfabetização. Especificamente, busquei apreender a rotina didático-pedagógica de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal; aplicar e analisar o impacto de alguns jogos didáticos de alfabetização na aprendizagem das crianças.

Trata-se de um estudo no qual a base se concentra em uma investigação mais detalhada sobre o vínculo entre educar e brincar nos processos de alfabetização dos alunos.

A pesquisa está dividida em três partes: o memorial, em que traço um breve histórico da minha história de vida desde a pré-escola até o momento da chegada na Universidade de Brasília; o referencial teórico, no qual trago a discussão de alguns autores que dão o embasamento da minha pesquisa, este, dividido em três seções: aspectos históricos da infância: diferentes papéis exercidos sobre a criança; os jogos e o papel exercido no desenvolvimento infantil; o processo de alfabetização e o papel exercido pelos jogos didáticos na construção da base alfabética escrita; e a metodologia, na qual especifico qual técnica de

investigação utilizei, descrevo a escola e seu ambiente e a turma. Dedico um capítulo à discussão dos dados e, por fim, explicito algumas considerações finais.

No próximo capítulo, abordo questões teóricas acerca do meu tema como, aspectos históricos da infância e a partir de que momento os jogos didáticos de alfabetização começaram a se entrelaçar na história da criança.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste momento, apresentarei teoricamente algumas questões sobre os diferentes papéis exercidos sob a criança dentro da sociedade entre os séculos XVI e XVIII, como ela era vista no meio no qual vivia, em que momento ela começa a ser reconhecida e valorizada. Realço também a função dos jogos no convívio das crianças, em qual momento eles aparecem na história, como ajudaram a criança a refletir sobre o sistema de escrita alfabética de forma lúdica e criativa e a perspectiva de alguns autores em relação aos jogos didáticos. O objetivo desse referencial teórico é analisar o impacto dos jogos didáticos de alfabetização na aprendizagem das crianças.

1.1 Aspectos históricos da infância: diferentes papéis exercidos sob a criança

Durante muito tempo a infância passou despercebida aos olhos das ciências que estudam as relações entre seres humanos. O pensamento sobre a fase inicial da vida humana só se tornou importante, de verdade, no século XIX. Porém, antes mesmo desse período, no século XVI, noções sobre o que é a infância já tinham começado a se formar. O historiador Philippe Ariès (1981) relata a vivência da criança nos espaços da sociedade, mostrando significados diferentes sobre a infância ao longo dos anos. A falta de interesse e a demora em se registrar dados sobre o comportamento infantil mostram a visão incapaz que o homem tem acerca da perspectiva histórica da criança.

Não existia tempo para cada idade evoluir. Quando atingia certa idade, a criança já era considerada apta a realizar algumas funções. Em casa, as meninas podiam ajudar as mães nas tarefas domésticas para que, aos poucos, aprendessem a ser mulheres que cuidam do lar. O conceito de idade passou por várias mudanças nesse período e era difícil, algumas vezes, representar uma ordem cronológica para cada período da idade. De acordo com Ariès (1981, p. 06), a definição de primeira idade é:

[...] a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade, aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois, nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados, nem firmes [...]

Ainda nessa época, quando completava sete anos, a criança passava da infância para assumir certas responsabilidades na sociedade. Ainda segundo Ariès (1981), as crianças tinham muito menos poder do que têm hoje em dia. Devido a essas questões de dominação dos adultos sobre elas, por questões relacionadas ao que podiam oferecer, assuntos, tais como: afeto e convivência em família se mostraram pontos complicados. Ao mesmo tempo que família significava pessoas com laços afetivos, naquela época, no século XVI, não era bem assim que funcionava, crianças com mais aptidão para realizar tarefas maiores como aprender cedo a cuidar da casa no caso das meninas, eram mais bem aceitas dentro da sociedade do que outras.

O sentimento que a infância traz, essa inquietação e preocupação com a educação, o comportamento social começou a se desenvolver. Era o final do século XVI e os estudiosos começaram a perceber uma mudança mais significativa em relação aos costumes ligados à infância, tais como: educação, o tratamento que as crianças recebiam dos adultos e, até mesmo, o modo de se vestirem.

Já vivíamos em uma época moderna, onde a sociedade passava por um processo de valorização da infância. Ariès realça que essa etapa não era bem reconhecida, visto que nem todas as crianças viviam a infância da maneira que deveriam por conta de suas situações econômicas e sociais. No final do século XVI, crianças de classe baixa que não tinham acesso à alfabetização se tornariam adultos sem acesso a condições melhores de trabalhos e, por conta disso, permaneceriam em classes sociais baixas com condições econômicas bem inferiores às daquelas com acesso à educação.

As escolas do século XVI mostram como a concepção de infância se desenhava ao longo da história. Segundo Ariès (1981, p. 165),

Como a escola e o colégio que, na idade média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram, no início dos tempos modernos, um meio de isolar, cada vez mais, as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual de adestrá-las na sociedade dos adultos.

Foi somente no século XVII que começou a se evidenciar uma concepção sobre o comportamento, em que aspectos como a literatura não era destinada apenas para as adolescentes, pais e professores, mas, também, para as crianças (ARIÈS, 1981).

Ao final do século XVIII, as escolas se organizavam de maneira a atender todas as faixas de idade. Como esses centros de formação funcionavam de acordo com o objetivo de cada aluno, sendo mais técnico do que pedagógico, adentravam na escola mais jovens do que

crianças. Apesar de, ao longo do tempo, o pensamento sobre a criança ter sido revelado, essas ainda continuavam desassistidas em alguns aspectos em relação à educação, visto que ainda eram consideradas incapazes de trabalhar, principalmente as que pertenciam a classes sociais desfavorecidas. A autonomia, nesse período da vida, também é uma questão que começou a ser discutida no meio social, visto que a criança, apesar de parecer ser frágil, é capaz de exercer sua autonomia no meio em que vive.

Os jogos e as brincadeiras começaram a se tornar comuns na época. Eles serviam como meio de socialização e fortalecimento entre adultos e crianças, com intuito de dizer que estes eram iguais, pois, se as crianças e os adultos vivessem de forma semelhante, o mundo adulto seria o local em que elas estariam inseridas. A infância é fundamentada na individualidade de cada cultura. Vale mencionar que a cultura de cada sociedade vem apropriada de vários conceitos que vão sendo atrelados a pessoas que compartilham a mesma ideia. A partir daí surgem regras que estabelecem hábitos, que instituem valores.

Podemos perceber que, em qualquer espaço em que a criança esteja, seja na escola ou não, ela traz consigo um conhecimento do que foi aprendido no meio em que vive, carrega em si um conjunto de significados que certifica a compreensão que ela tem em relação ao mundo, seja através de brinquedos, vivências com os diversos sujeitos, brincadeiras ou objetos. É por meio dessas representações do olhar infantil que se cria um processo histórico diferente do olhar do adulto. Assim, a criança se transforma em um sujeito no seu processo de formação. Nesse cenário, conta com as diversas interações, entretanto, trilha seu próprio caminho, específico de seu ciclo.

Um aspecto importante que se faz presente na cultura da criança é aquele construído com base na ludicidade, que integra sua interação social e vem dando sentido às experiências vivenciadas em seu cotidiano. Existe um processo no qual, à medida que a criança experimenta certas influências, acaba fazendo a interpretação de certos elementos como o comportamento entre as pessoas, afetividade e acaba se apropriando disso. Brougère (2002, p.27) realça que:

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir, também, e produzir, assim, novas significações que vão ser interpretadas pelos outros.

Na cultura lúdica da criança, essa se expressa em todas as experiências que ela conserva desde muito pequena. Com a brincadeira, a criança pode usufruir de experiências

diversas, tais como: participação da vivência do outro, por meio da manipulação de objetos, entre outros aspectos. Assim como qualquer contexto social, a cultura lúdica é o resultado da relação das crianças no meio social, ou seja, elas compartilham juntas a construção dessa cultura, interpretam o significado daquele momento e se adaptam.

Está claro que a criança é um agente importante na produção de uma cultura. Porém, em meio a essas produções, não podemos excluir a figura do adulto, visto que ele tem o papel fundamental de promover e interferir nas relações entre outras crianças e acreditar que elas são importantes para o processo e a obtenção de relações significativas.

Na nossa sociedade atual, o que as crianças têm a dizer, por vezes, não é levado muito a sério. A voz delas, muitas vezes, é silenciada e não percebemos que a visão que trazem do mundo é importante. Sobre esse assunto, Quinteiro (2002, p. 21) enfatiza que:

Pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve, porque pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a fala apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há, ainda, resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável.

É oportuno apontar, nesse estágio da minha sistematização, que, ao longo de todo o processo histórico da infância, cresceu o reconhecimento pela história da criança. As pesquisas foram se aprimorando e Philippe Ariès publicou, na década de 1970, seu estudo sobre a história social da criança, fazendo uma análise sobre o surgimento da infância na sociedade moderna.

A Antropologia também foi de grande valia para o fortalecimento da cultura infantil, assim como brincadeiras, significados e valores transmitidos pelas crianças. A Psicologia contribuiu, também, para o entendimento da vida da criança, assim como para o avanço dos estudos sobre a infância. Segundo Kramer (2007, p.15),

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais do que estágio, é categoria da história: existe uma história humana, porque o homem tem infância.

O conceito de infância está ligado às formas de intervenção social e separação das classes sociais, pois, as fases da infância nessa época, entre os séculos XVI e XVIII, se deram

nas classes sociais mais beneficiadas economicamente. A contribuição de Ariès em relação à concepção do sujeito infantil nos ajudou a investigar no passado e buscar respostas para algumas ações tomadas na contemporaneidade. Foi a partir da colaboração do autor que se iniciou, fortemente, uma preocupação em relação ao lugar que a criança ocupa na sociedade e que, até hoje, são desenvolvidos movimentos sociais para que elas tomem seu devido lugar na sociedade.

Cambi (1999) enfatiza que, na época ocidental, a educação ocorria no âmbito familiar. Aos 7 anos de idade, as crianças do sexo masculino frequentavam a escola e recebiam uma educação militar, ou seja, educar não era mais dever da família. Porém, isso só acontecia com crianças do sexo masculino que faziam parte da elite naquele tempo. As crianças do sexo feminino, principalmente as pobres, não recebiam esse tipo de educação nem eram encorajadas a buscar o conhecimento.

Houve um tempo também, que a educação e a escola eram comandadas pela igreja e, ainda segundo Cambi (1999), foi nessa época que surgiu o conceito de professor como é conhecido hoje em dia, um profissional, na maioria das vezes, autoritário com os alunos, onde somente ele tem o poder de ensinar. Esses são alguns vagos exemplos de como o ensino era ministrado e como as escolas funcionavam muitos anos atrás.

Já na idade moderna, a criança passou a ser vista com outros olhos: a família passa a ser modelo de cuidado e as crianças do sexo feminino começam a ser levadas em consideração. A escola entra em um processo de adaptação e a educação, antes ministrada de modo igual para crianças e adultos, começa a ser repensada de acordo com cada idade. É a partir desse surgimento da sociedade moderna que, segundo Cambi, a criança vai ganhando seu espaço na sociedade. Segundo o autor,

[...] cria-se um espaço social para a criança: na família; cria-se um modelo de formação: privatizado e familiar; cria-se um saber - psicológico, médico, pedagógico – da infância, que nasce em virtude sobretudo dos cuidados familiares. A família separa a criança da sociedade, mas também se torna o seu lugar educativo e se redescreve, como instituição, em torno deste papel (CAMBI, 1999, p.204).

A família exerce um papel relevante nos processos de ensino e aprendizagem de uma criança no que diz respeito aos cuidados primordiais, tais como: alimentação, afeto e outros cuidados. Para que a vida de uma criança seja amparada desde o seu momento histórico na sociedade, foram idealizadas leis para certificar que seus direitos fossem assegurados. O artigo 227 da Constituição Federal do Brasil aponta:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre (BRASIL, 1990, p. 26).

A família e a escola, bem como suas práticas educativas e representações que temos sobre ela, espelham o contexto social em que estão inseridas. A família exerce, nesse meio social, juntamente com a escola, atitudes como valores, crenças, costumes, dependendo do contexto social em que a criança se encontra. Em relação à família e à escola, Cambi (1999, p. 205) complementa:

Ao lado da família, a escola: uma escola que instrui e que forma, que ensina conhecimentos, mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes[...]

Pudemos perceber quais foram os momentos na qual a infância começou a ser valorizada e entender, por diversos pontos de vistas, o que é infância e o que é criança. A infância é uma circunstância da vida da criança e nem sempre existiu, mas foi construída ao longo do tempo, seguindo as normas de constituição da família, as mudanças no cotidiano da criança e pela regularização do ensino e da educação na escola. Assim como a cultura, cada sociedade tem um pensamento diferente acerca da infância.

Os adultos não se atentam a algumas características vistas do ponto de vista infantil. Se a história da infância fosse contada através da perspectiva das crianças, talvez teríamos noções diferentes e a infância tomaria outros rumos. A maneira como vemos a infância e o seu significado é uma visão do mundo adulto, diferenciada e com a cabeça formada dentro de seus costumes.

A influência da escola deve ser entendida ainda em seu processo histórico. Quando era designada apenas para os mais favorecidos e, depois, na modernização da sociedade, ela se fez necessária para a construção da formação das pessoas, visto que, para a camada mais privilegiada, a educação é vista como formação intelectual, já para os menos privilegiados, como um caminho para melhor qualificação no mercado de trabalho.

Partindo do princípio de que o ser humano é um indivíduo histórico e social e que a sua cultura e conhecimento são apropriados pelas experiências vividas, devemos levar em consideração o que alguns teóricos nos dizem sobre o aprendizado e desenvolvimento de uma criança desde a infância até a sua adolescência. Muitos estudos acerca de seus direitos foram e ainda estão sendo pesquisados. Vale ressaltar que, ao longo dos anos, a escola e a família passaram a dividir o dever de ajudar a criança em seu crescimento social.

Considerando essa variação histórica nos conceitos de criança, educação formal, ludicidade, é que tecerei, a seguir, algumas reflexões em torno do jogo e seu papel no desenvolvimento infantil.

1.2 Os jogos e as implicações no desenvolvimento infantil

O jogo é uma expressão cultural que se dissemina há vários séculos e, dependendo do contexto, são várias as significações que eles assumem. Cada lugar tem seu tipo de jogo que, por sua vez, está fortemente ligado a aspectos culturais.

Conforme anunciei anteriormente, as significações atribuídas ao jogo variam de acordo com o ambiente cultural, o fator histórico, entre outros aspectos. O arco e flecha, por exemplo, ainda é uma ferramenta de caça da cultura indígena, mas que, para a criança da tribo, pode ser vista como uma brincadeira (KISHIMOTO, 1999).

Ainda se reportando ao jogo, Kishimoto (2003, p. 115-116) pontua que eles assumiram, “ao longo da história, diferentes funções: recreação, promoção de relaxamento, diagnóstico da personalidade e do desenvolvimento social, divulgação dos princípios de moral e da ética, estratégia para ensino de conteúdos escolares”. Na contemporaneidade, é inegável que assume, no contexto escolar, uma função didática, no caso dos jogos didáticos e, com essa ferramenta, vem o discurso de que o ensino assume uma finalidade lúdica, prazerosa.

Ferraz, Albuquerque e Rios (2005, p. 116) enfatizam que jogos, no sentido amplo, “são material ou situação que permitem a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança”; jogos no sentido restrito é definido, pelas autoras, “como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdo específicos ou de habilidades intelectuais – jogos didáticos”. (FERRAZ ALBUQUERQUE; RIOS, 2005, p. 116-117).

Kishimoto (2003, p. 117) enfatiza que a utilização do jogo “potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos”.

Ferraz, Albuquerque e Rios (2005, p. 112), assumem, portanto, “o jogo como uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaço determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação ‘imaginária’”.

Nas palavras de Huizinga (2007, p. 03), “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Assim, interpretando pelo lado do desenvolvimento da criança, o jogo está associado a essa perspectiva e se mantém diretamente ligado a ela como ser social capaz de progredir em relação aos aprendizados, tendo em vista que os jogos promovem a socialização. São trabalhadas a inteligência, a capacidade física, intelectual e social. Mesmo nos momentos mais descontraídos, a criança aprende da maneira que ela mais gosta. Assim, Huizinga (2007, p.16) define jogo como:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras.

É por meio dos jogos que o professor pode se fazer mais presente dentro da sala de aula, agindo como mediador, incluindo-os em seus projetos e nas atividades cotidianas de seus alunos. A criança pode, dentro do jogo e no cotidiano da sala de aula, desencadear reflexões sobre as atividades que foram desenvolvidas, promovendo a organização de suas ideias.

Durante o período da pré-escola, os jogos desenvolvem um papel importante no desenvolvimento intelectual e nos processos de ensino-aprendizagem da criança. Por meio deles, ela aprende a socializar com outras crianças, a desenvolver a motricidade e a formar seu próprio conceito acerca de acontecimentos que a envolvem naquele momento. Elas não só brincam ou fazem uso da imaginação, porque é divertido ou porque determinada atividade foi imposta a elas, tratam-se dos jogos de enredo que suscitam a dimensão simbólica: jogos de faz-de-conta, por exemplo. Como mostra Huizinga (2007, p. 05), o jogo desenvolve um papel muito maior do que isso:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física e ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo, existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido a ação. Todo jogo significa alguma coisa.

Os jogos, em uma perspectiva geral, também são conhecidos pela competitividade que se exibem entre as pessoas que jogam. Dentro da escola, o que é importante frisar são os jogos cooperativos, que também são expressões culturais existentes há vários anos. Essa categoria de jogos consiste em atividades que valorizam a diversão, alegria, companheirismo e evitam o desrespeito físico e psicológico dos participantes. Terry Orlic(1989) é um pesquisador

especialista na área de jogos cooperativos e categorizou-os em quatro partes: Jogos de inversão, jogos semicooperativos, jogos cooperativos de resultado coletivo e jogo cooperativo sem perdedores. Os tipos de jogos que mais chamam atenção para serem tratados dentro da sala de aula são os terceiro e quarto: os jogos cooperativos de resultado coletivo são aqueles formados por duas ou mais equipes e durante a competição só é possível atingir o objetivo se todos jogarem juntos, por um objetivo em comum. O quarto jogo é cooperativo sem perdedores. Esse é completamente cooperativo, não existem perdedores, pois todos jogam juntos, afim de superar um desafio.

Os jogos cooperativos são vistos como um elemento importante para a vida das crianças, pois podem mudar a visão que elas tem em relação a determinado jogo, assim, em um jogo competitivo cujo objetivo é sempre ganhar de alguém, vê-lo como adversário, jogar contra ele e no final da atividade sair com um clima de estresse e tensão, nos jogos cooperativos, as crianças ganham juntas, enxergam o outro como um parceiro, jogam juntos e o clima da atividade é de alegria e trocas de experiências.

As principais características dos jogos cooperativos são a confiança e a comunicação entre os alunos, promovendo a participação e não a exclusão, liberta o aluno do pensamento da competição e se volta ao interesse para a participação. Dessa maneira, o professor é um agente importante nesse momento, mostrando para os alunos que o espaço da escola é para a aprendizagem e que ali não é ambiente para competitividade e desunião entre alunos.

Tentando estabelecer um significado para o jogo, este representa um lugar que se faz necessário em determinados momentos da vida da criança. Ele ajuda a investigar pontos de partida para dimensões acerca do seu desenvolvimento. Além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, servem como uma sondagem em relação à forma como a criança aprende, quais as suas dificuldades e quais aspectos precisam ser trabalhados.

O jogo como objeto de aprendizagem, coloca a criança diante de desafios. Incitam o pensamento, levantam hipóteses, desenvolvem estratégias. Essas ajudam na solução de problemas que, mais tarde, podem ajudá-la a se tornar um adulto pensante, mais convicto das suas atitudes.

Então, todo e qualquer momento cercado de jogos ou brincadeiras na infância, mesmo que seja visto apenas como uma simples brincadeira ou um momento de descontração, pode resultar em aprendizado.

Para Friedmann (1992, p. 12), estudiosa da ludicidade, esse campo compreende os conceitos de brincadeira, jogo e brinquedo. De acordo com a autora,

Brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

Sobre esse assunto, Kishimoto (2003) destaca que o jogo compreende tanto o objeto (brinquedo) quanto à ação desempenhada pela criança ao se direcionar as suas regras (brincadeira). Bernardelli (2015, p.23), por sua vez, defende que a atividade lúdica nada mais é do que “uma atividade de entretenimento, que dá prazer, induz à motivação e à diversão”. A ludicidade, integrando o processo de aprendizagem, é o que aproxima os autores.

Kishimoto (2003, p. 118) alerta que é necessário “buscar um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa quando se tem objetivos didáticos a alcançar”. Segundo a autora, “o equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino” (KISHIMOTO, 2003, p. 19).

Os jogos, como práticas culturais, sempre fizeram parte do cotidiano das pessoas e o brinquedo sempre pode representar determinado tempo ou fato da história. Quando falamos de jogos, podemos perceber que eles fazem parte da construção da personalidade do aluno desde os primeiros momentos de vida. Além de ser uma atividade lúdica, servem como uma inserção no mundo e como expressão das práticas pedagógicas, sendo esse o foco, somos inseridos no contexto da importância dos jogos no desenvolvimento humano.

Dantas (2013, p. 146) aponta que, “por meio da brincadeira, é que a criança consegue compreender a sua própria identidade e a dos outros”. A autora acrescenta:

A criança que não tem a oportunidade de brincar está excluída do convívio social integrado, pois o brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança considerando que ela se envolve efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente (DANTAS, 2013, p.247).

A criança, ao brincar, assimila na brincadeira coisas do cotidiano, da realidade das pessoas. É nesse momento que ela vai se inserindo aos poucos no mundo adulto. É por meio da brincadeira que ela reflete fatos sobre a sua realidade e assimila a cultura a qual está inserida. Um aspecto importante no brincar é a capacidade de a criança desenvolver funções como o raciocínio, imaginação, criatividade, atenção e exerce um papel tão importante na socialização quanto em outras formas de interação entre elas.

Ao longo da história, os jogos não tinham uma característica pedagógica, ou seja, não eram concebidos como um objeto com fins didáticos, conforme pontuei na primeira seção teórica desse estudo. Historicamente, eles se apresentaram como uma atividade de pouca importância em relação à educação, era simplesmente destinado ao preparo físico dos adultos, adentra no cotidiano das pessoas como uma forma de diversão. Ainda visualizamos ranços quanto à finalidade didática do jogo educativo. Entretanto, pesquisas como a de Silva e Oliveira-Mendes (2015) atestam a importância dos jogos no processo de aprendizagem.

Com base nos estudos de alguns autores, como Kishimoto e Brougère, somente no século XX o jogo começa a se ampliar para a área da educação e afins. Segundo Kishimoto, os jogos, não somente no Brasil, principalmente os jogos tradicionais, não eram usados para fins pedagógicos, mas apenas para o divertimento que teve sua origem na cultura portuguesa. A autora segue apontando que:

Grande parte dos jogos popularizados no mundo inteiro, como o jogo de saquinhos (ossinhos), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao Brasil, sem dúvida, por intermédio dos primeiros portugueses (KISHIMOTO, 1993, p.23-24).

Os jogos foram se instalando, fazendo parte do cotidiano brasileiro, não somente da criança, tomando novas formas, reestabelecendo novos espaços e se reinventando da maneira que a cultura foi evoluindo. Por meio de jogos populares, os jogos didáticos de alfabetização foram ganhando visibilidade e, no contexto atual, assume espaço relevante nessa etapa da escolarização.

Ao utilizar o jogo como recurso pedagógico, dá-se a oportunidade para a criança criar um significado sobre certos conteúdos, o que acaba auxiliando na compreensão dos diferentes objetos de conhecimento. O professor desempenha um papel importante nesse processo. Em relação a isso, Kishimoto (1999, p. 84) sublinha:

A dúvida se o jogo é ou não educativo, se deve ou não ser usado com fins didáticos poderia ser solucionada, se o educador tomasse para si o papel de organizador do ensino. Isto quer dizer que ele deve ter consciência de que o seu trabalho é organizar situações de ensino que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e de que para que o apreenda torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados.

O papel do professor na vida dos educandos é de extrema importância. Uma educação adequada que atenda às necessidades da turma faz parte do comprometimento desse profissional. Cada aluno tem processos e ritmos distintos de aprendizagem e o professor sabe que o conhecimento não é apenas uma exposição para os alunos na sala de aula. Essa é uma

realidade que precisa passar por mudança de pensamento e, para isso ocorrer, faz-se necessário estabelecer uma relação entre professor e aluno.

Com a consciência de que a criança traz consigo experiências anteriores, o professor organiza o seu trabalho pedagógico de maneira a ampliar as capacidades do aluno e provocar nele a criação do seu próprio conhecimento. Esse profissional pode, desde os primeiros anos escolares do educando, incentivar a reflexão acerca do que está sendo aprendido no momento, seja individual ou coletivamente, promovendo o questionamento e a investigação.

Ouvir a opinião das crianças se faz necessário. É a partir dos diálogos infantis que a aula flui, sendo importante que haja interesse por parte delas para que o jogo se torne interessante. A conexão que o professor estabelece com a turma, principalmente o modo como ele demonstra atenção às concepções dos alunos, faz as atividades fluírem mais, pois o aquele profissional estará ciente do que as crianças gostam, portanto, desenvolverão jogos com mais facilidade e vontade.

Ainda sobre esse assunto, Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2008, p. 14) enfatizam que,

o professor continua sendo um mediador das relações e precisa, intencionalmente, selecionar recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato.

Além de estimular os alunos, o professor pode oferecer para a turma ferramentas que elevem o nível de aproveitamento da atividade. Essas não precisam ser somente elementos físicos - como brinquedos -, mas, também, condições e ideias que explorem cada sentido do aluno. Essa mistura de elementos físicos e abstratos trabalham, ao mesmo tempo, o aprendizado e os sentimentos infantis, como o de fazer parte, de se sentir pertencente ao grupo, do jogo e da sala de aula. Dessa forma, as crianças se sentem estimuladas a participar cada, vez mais, enriquecendo o momento e trazendo sugestões.

Sigocom esse debate realçando o papel dos jogos didáticos de alfabetização no processo de aprendizagem da base alfabética de escrita.

1.3 Os jogos e a construção da base alfabética de escrita

Nessa seção, discutirei a especificidade dos jogos didáticos de alfabetização voltados, especificamente, à apropriação do sistema de notação alfabética. Nesse caso, o enfoque recai

sob os jogos que funcionam como recursos didáticos para o ensino de conteúdos curriculares. Eles se situam no rol de jogos didáticos que, conforme realcei, são,

Aqueles jogos que têm finalidades voltadas para a aprendizagem de conceitos e habilidades relativos ao currículo das diferentes áreas de conhecimento – além de propiciarem diversão, tais jogos têm claramente uma intenção de ensinar algum conteúdo curricular às crianças, aos jovens ou aos adultos (SILVA; MORAIS, 2011, p. 14).

Para aprender a ler e escrever, é necessário que nossas crianças descubram o que a escrita alfabética “representa” (nota) e como ela constrói essas “representações” (notações), segundo aponta Moraes (2012). Os jogos, nesse contexto, assumem papel importante na aprendizagem. É crucial criar, propor situações didáticas diversificadas que, segundo Leal (2004, p.90), implica em “escolher atividades que demandem e mobilizem diferentes conhecimentos acerca desse sistema”.

Os jogos didáticos de alfabetização alcançam, portanto, as propriedades da escrita alfabética. A familiarização com as letras, a construção de um banco de palavras estáveis, a composição e a decomposição de palavras em sílabas e letras, são algumas delas. Os autores elencam alguns jogos, tais como “dominó de rimas”, “o caminho das letras”, “bingo de figuras”, “baralho do saber”, objetivando a construção da base alfabética de escrita.

Conforme pontuei em seção anterior, o jogo didático, um dos eixos que compõe esse estudo, pode favorecer, no contexto da escola, um ambiente rico de aprendizagem. Nesse estágio de nossa sistematização, nos propomos a tecer reflexões em torno do campo da alfabetização e do papel exercido pelos jogos didáticos na árdua e longa empreitada de construção do sistema de notação alfabética.

É sabido que a década de 1980 foi um marco em algumas definições no campo da didática da linguagem, no Brasil. Concepções de ensino e de aprendizagem até então concebidas como verdades absolutas, foram questionadas e revistas frente a contribuições no campo da pesquisa. Em se tratando da área de alfabetização, ganhou notoriedade a teoria da Psicogênese da Língua Escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). A partir da teoria, há um rompimento com a concepção tradicional de alfabetização, realçando que “o processo de apropriação da escrita alfabética pela criança não é aleatório; ao contrário, possui uma sequência que se compara à da construção da notação da escrita pela humanidade” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17). Portanto, as dificuldades que o aprendiz enfrenta estão centradas no nível conceitual.

O processo de alfabetização, concebido pela teoria da Psicogênese da Língua Escrita, atribui uma significativa importância à natureza do objeto de conhecimento e como esse intervém no processo de aprendizagem. Ferreiro propõe-se a analisar, portanto, “a tríade existente, cujos elementos constitutivos se materializam em: o sistema de notação alfabética com suas especificidades e as concepções que quem aprende e quem ensina têm sobre esse objeto” (FERREIRO, 1985, p. 9).

A partir das décadas de 1980 e 1990, as discussões e concepções de alfabetização se ampliaram, desencadeando uma reflexão sobre os usos e práticas da leitura e da escrita. Segundo Soares (2003, p. 7), migrou-se “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”. Com isso, gradativamente, o conceito de alfabetização vem sendo articulado ao de letramento.

A partir dessa breve contextualização do ensino de língua, destaco que a perspectiva do alfabetizar letrando, trouxe a necessidade de variar os encaminhamentos didáticos, a fim de assegurar aprendizagens significativas. Nesse cenário, considero pertinente inserir a discussão da ludicidade e do jogo didático como um desdobramento dessa concepção no cotidiano das escolas.

A despeito desse assunto, Kramer (2006) pontua a necessidade de a escola se apropriar da cultura das crianças para dar suporte a cada uma em suas singularidades. Durante o período letivo, a criança leva para a escola seus interesses a respeito do mundo, o jogo e as brincadeiras. É, portanto, uma ocasião especial para articular o processo de ensino e de aprendizagem às experiências extraescolares.

Ao adentrarmos no campo da ludicidade, friso que há uma visível complexidade quanto à definição do termo brincar, visto que cada um carrega consigo um significado variando, inclusive, conforme o contexto sociocultural em que o sujeito está inserido. Alguns autores, como Brougère (2002, p. 19), dizem que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem”. Segundo essa interpretação, a criança não nasce com a capacidade de brincar, mas vai se apropriando no ato de brincar de acordo com a sua experiência. A natureza do brincar é uma combinação desse e de vários outros significados. Dessa forma, considerar o brincar como um processo engloba uma quantidade de comportamentos e habilidades da criança que ao longo do tempo ela vai entendendo.

Levando em consideração o brincar e suas significações, Oliveira (2000, p. 67) enfatiza que:

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência sociabilidade e criatividade.

Quando a criança brinca, ela se prepara para algumas situações do cotidiano. Por meio da brincadeira lúdica – por exemplo, na escola, com a finalidade de embasar alguma atividade – as crianças entram em um universo socialmente construído, em um mundo constituído de adultos que acabam fazendo as crianças entrarem nessa realidade. Dessa forma, as coisas se tornam compreensíveis para ela.

A essa altura de nosso texto, sublinho o papel dos jogos didáticos de alfabetização no processo de construção da base alfabética de escrita. São, portanto, uma ferramenta valiosa que auxilia os encaminhamentos didáticos adotados na sala de aula.

Objetivando a apropriação das propriedades da escrita alfabética e suas convenções, os jogos didáticos de alfabetização favorecem, num contexto marcado pela ludicidade, uma aprendizagem significativa, conforme pontuam Silva e Moraes (2012).

A presença e a intervenção do professor durante os jogos são imprescindíveis, pois, por se tratar de jogos de alfabetização, as crianças não possuem todo o conhecimento para desenvolvê-los completamente sozinhas. A possibilidade de variar os agrupamentos em sala de aula é uma alternativa para assegurar interações no processo de construção do conhecimento, nesse caso, na área de língua portuguesa. Por se tratar de jogos que são usados com o intuito de alfabetizar crianças, o professor deve se fazer presente para que, quando houver dúvidas, esteja a postos para lançar desafios, criar andaimes que levem às possíveis respostas. Segundo Kishimoto (1999, p. 81):

O jogo será conteúdo assumido com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos, executar jogadas segundo este plano e avaliar sua eficácia nos resultados obtidos.

Os jogos de um modo geral, os que são voltados à alfabetização, em particular, trazem para o aluno uma sensação de orgulho, pois eles refletem tudo o que foi aprendido durante as aulas. A criança pode mostrar o que aprendeu e, acima de tudo, percebe que conseguiu se apropriar de um novo conhecimento ou ampliar os já apreendidos. Esse processo dá uma sensação de satisfação tanto para ela quanto para o professor.

Vários autores, como Kishimoto(1993, 1999) e Brougère (2002), dizem que é na infância que a criança desenvolve vários aspectos, tais como os emocionais, biológicos, físicos, cognitivos. Sobre isso, Kishimoto (1999, p. 24) diz “quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física.” A criança brinca apenas por brincar, porque faz parte do ser criança. O brincar é imprescindível na vida de uma criança e o jogo pode ocupar um espaço singular de aprendizagem no cotidiano da escola.

Como realcei nessa seção, os jogos ajudam a criança a refletir sobre o sistema de escrita alfabética de forma lúdica e criativa, reafirmando práticas que já foram aprendidas ou se apropriando de novos conhecimentos. O professor ainda atua como mediador desse processo, onde nem tudo será aprendido.

O uso dos jogos de alfabetização visa, portanto, a garantir a todos os alunos oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui os usos pragmáticos e de puro deleite da língua escrita, através da leitura e exploração de texto... e de palavras” (BRANDÃO; FERREIRA, ALBUQUERQUE; LEAL, 2009, p. 16).

Através dos jogos didáticos de alfabetização a criança é convidada a refletir ludicamente sobre sistema de escrita alfabética sem ser obrigada a realizar atividades que ela mesma considera cansativa e perde o foco com rapidez. Dessa maneira, é brincando que ela pode entender como funciona o sistema de escrita alfabética e ao mesmo tempo compartilhar com seus pares, transformando atividades prazerosas proporcionadas pelos jogos em momentos de aprendizagem.

A seguir, sublinho minhas escolhas metodológicas.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Conforme anunciei, esse estudo analisou o papel de jogos didáticos no processo de aprendizagem de crianças na alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986, p.18), “[...] é a que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto, focaliza a realidade de forma complexa, contextualizada e está relacionada a um estudo de natureza teórica e empírica”. Segundo Minayo (2003), as metodologias qualitativas são capazes de agregar questões de significado e intencionalidade como característica a atos e relações sociais, sendo entendidas como construções humanas significativas: “é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade” (MINAYO, 2003, p.16), por isso, possibilita a interpretação da realidade em uma abordagem de significados que não são estritas à dimensão quantitativa.

As situações analisadas foram escolhidas entre as que se destacaram, pois foram consideradas relevantes em relação aos jogos no processo de aprendizagem dos alunos. Com a observação da turma e, em seguida, a operacionalização dos jogos, foi possível aprofundar os conhecimentos e, com base nas experiências, realizar as análises. Esse primeiro contato com uma turma de Ensino Fundamental de uma escola pública permitiu o acompanhamento e o desenvolvimento de alguns alunos em relação às atividades aplicadas.

Foram realizadas observações de aula ao longo do primeiro semestre de 2016. Para essa pesquisa, entraram no escopo das análises dez protocolos de jornadas completas. No segundo semestre do mesmo ano, foram aplicados os jogos didáticos de alfabetização, no total de 5¹, porém, para a análise, foram considerados os jogos: “dominó com palavras”, “meios de transporte” e “acerte se puder”, todos voltados à apropriação de propriedades do sistema de notação alfabética (leitura e escrita de palavras).

Considerando a cadeia didática para a vivência dos jogos, na primeira semana, contei uma história intitulada: “a caixa maluca”². Foi uma alternativa que encontrei para introduzir o tema naquele semestre. Na outra semana, fiz os combinados juntamente com os educandos, que consistiam em algumas regras que tinham que seguir para o bom funcionamento dos

¹ Embora tenham sido aplicados outros jogos, não eram jogos de alfabetização, mas foram aplicados a pedido da professora regente da turma.

² O livro conta a história de uma caixa que havia caído na floresta, entre os bichos, que ficaram curiosos para saber o que tinha dentro dela. O final da história foi modificado por mim. Nele, contei que dentro da caixa havia vários jogos onde os bichos poderiam brincar, se divertir e dividir com todos da floresta.

jogos. Na semana seguinte, confeccionamos as caixas nos quais seriam guardados os jogos. Chamei esse processo de “introdução em etapas”. Nesta pesquisa, serão analisados três jogos: dominó com palavras, jogo dos “meios de transporte” e jogo “acerte se puder”. Em seguida, descrevo a escola e a sala de aula pesquisada.

2.1 Caracterização da escola e da sala de aula pesquisada

A pesquisa foi realizada numa escola pública do Distrito Federal, em uma turma de 22 (vinte e dois) alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, durante dois semestres, no ano de 2016. As observações ocorreram durante as sextas-feiras no primeiro semestre do ano, objetivando acompanhar a prática da professora. Em seguida, no segundo semestre, num caráter de intervenção didática, planejando e aplicando um total de sete jogos didáticos de alfabetização. Nas análises, resgatei os aspectos que marcaram a rotina, a organização da prática pedagógica da professora. O intento foi apreender, também, as necessidades da turma.

A instituição contava com um bom espaço físico: 10 salas de aula, uma sala de informática, além de direção, secretaria, sala dos professores, um amplo pátio, espaço em que a maioria das crianças ficava na hora do recreio e quadra de esportes. Algo que despertou minha atenção foi o tamanho da sala que normalmente costumavam ter, somente, o espaço necessário para caber as carteiras. A sala pesquisada possuía espaço para as 22 carteiras e, no final daquele espaço, restava um ambiente grande para que as crianças pudessem ensaiar para as apresentações da escola, brincar, ler livros.

Acredito que esse espaço no fim da sala poderia ser bem mais utilizado, quem sabe para atividades corporais ou de relaxamento. A turma era bastante agitada e o único momento que os alunos tinham para extravasar fisicamente as energias era na hora do recreio. Acredito que, se houvesse atividades em que pudessem usar tintas, diversas texturas de materiais ou algum momento para expressar o que estavam sentindo, por exemplo, a professora conseguiria acalmá-los e, certamente, renderiam mais na realização das diversas atividades.

No fundo da sala havia vários livros, brinquedos e uma decoração com trabalhos feitos por alunos da manhã e da tarde. A turma acompanhada por mim era do turno matutino. Durante as observações de aula, percebi que a professora não fazia um bom uso desse espaço. Era basicamente usado para as leituras quando os alunos terminavam as atividades e para o dia do brinquedo, na sexta-feira. Sobre a organização do espaço, Galardini e Giovannini (2002, p. 118) pontuam que:

[...] A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar.

Dentro da escola, as crianças formavam verdadeiros grupos sociais. Claro que, no começo do ano, não tinham perspectiva de quais amizades iriam fazer, quantos amigos teriam e se esses pertenceriam à sala de aula. Com o passar do tempo, foi possível verificar os laços de amizade se formando, constituídos por vivências e afinidades, tendo, por vezes, o professor por intermédio.

A escola era frequentada por crianças de várias cidades satélites do entorno do Distrito Federal. Os pais e/ou responsáveis pelas crianças trabalhavam nas proximidades, visto que a instituição era rodeada de prédios residenciais, ou seja, em conversa com alguns alunos, eles me relataram que os pais trabalhavam ali perto. O mesmo apontou a professora quanto à informação de que os pais trabalhavam nessas residências. As crianças residiam em cidades diferentes e, assim, cada uma possuía uma vivência social distinta. Ao adentrarem na escola, essas vivências se misturavam, dando espaço a novas experiências.

Apesar de ser entre as super quadras da Asa Sul, no Distrito Federal, a escola era bem ampla. Tinha uma quadra de esportes e bastante espaço para os alunos transitarem. Era rodeada por grades, o que facilitava a visão tanto de quem estava dentro quanto de quem estava na parte externa. Esse fato é bem interessante, porque assim, o olhar dos alunos ultrapassava a instituição, permitindo que percebessem o lugar onde estava situada, o movimento das pessoas, dos carros. No meio do pátio tinha uma espécie de palco, lugar em que eram feitas as apresentações ao longo do ano. Existia uma sala de informática com vários computadores, porém, esse espaço era pouco utilizado, visto que não tinham aulas de informática nem atividades em que pudessem pesquisar nesses equipamentos.

A sala era bastante decorada com materiais didáticos: o alfabeto, um calendário e os combinados cotidianos. Possuía, também, trabalhos confeccionados pelos alunos, tanto do matutino quanto do vespertino. Havia várias atividades realizadas durante o mês e coladas nas paredes. Percebi que era escolhido pelo menos um dos trabalhos para ser exposto na sala. Geralmente da área de língua portuguesa como, por exemplo, um período do ano em que foi inserida a letra cursiva, então havia frases escritas com letra cursiva, elaboradas pelos próprios alunos. Percebi que, durante as aulas de português, quando os estudantes precisavam escrever algum texto ou frase, havia uma preferência pela letra cursiva, por uma parcela de alunos.

Esses acabavam olhando para as atividades que estavam na parede para se lembrar como escrevia cada letra de forma cursiva. Da parte da professora, não havia muito estímulo em relação à letra cursiva durante a aula. Ela foi inserida durante um determinado período do ano, mas havia a preferência pela letra caixa alta, já que era a que a maioria dos alunos sabia escrever.

2.2 Tratamento dos dados

Recorri, para o tratamento dos dados, à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977), a qual consiste numa metodologia de dados qualitativos. Tal como Bardin, compreendo que a análise de conteúdo acopla não só a categorização e descrição, como a inferência e a interpretação dos dados. Temas como: relação professor-aluno, aluno-aluno, foram priorizados.

Como realçado anteriormente, o objetivo dessa pesquisa foi analisar o papel dos jogos didáticos no processo de aprendizagem de crianças durante o seu processo de alfabetização. Primeiro explicito aspectos da prática pedagógica (1º semestre de 2016) e, num segundo momento, realço o desenvolvimento dos jogos no âmbito da sala de aula (2º semestre de 2016).

A seguir, apresento as análises tecidas a partir das observações de aula, bem como dos jogos didáticos aplicados.

CAPÍTULO 3: ANÁLISES

3.1 Observação em sala de aula

A observação tem um papel importante para a qualidade de ensino e aprendizagem tanto em relação ao professor, quanto no concernente aos alunos. Percebi, no momento em que cheguei na sala para fazer as observações e, posteriormente, para aplicar os jogos, certo desconforto por parte da professora. Havia uma nítida desconfiança, ela agia diferente, como se não estivesse à vontade.

O ato de observar está presente em nossos hábitos diários, por mais que não percebamos. Para Freire (1987), ser um observador não é tão simples assim. Um bom observador determina objetivos claros, definidos e concisos. Ele entende a observação em um contexto social determinado, como a sala de aula, como a primeira etapa de um conjunto de métodos a serem seguidos durante a realização de uma pesquisa. A observação não é apenas um recurso descritivo, mas um instrumento para o planejamento da pesquisa. É no momento da observação que podemos acompanhar o desenvolvimento da criança em seus vários aspectos, dentro da sala de aula, como em seu desenvolvimento na escrita, socialização com seus pares e crescimento intelectual.

Como as crianças podem vivenciar e aprender a atividade planejada? No contexto da pesquisa, a observação tem importância indispensável no entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem da turma. É crucial ter em mente algumas questões a serem levadas em consideração. Toda observação parte de uma inquietação, um questionamento sobre qual a necessidade de se observar aquele ambiente.

Durante as observações, estive atenta a aspectos primordiais da relação: aluno, professor, objeto de conhecimento. O que marcava a relação professora-alunos? Havia, durante os encaminhamentos didáticos, intervenções didáticas específicas? Outro aspecto relevante foi a relação estabelecida entre os alunos, como eles interagem e lidavam uns com os outros, como a sala era dividida e o que era feito quando os estudantes entravam em conflito. A seguir, explico o que foi possível apreender quanto a esses temas.

3.1.1 Relação professora-alunos ao longo das observações

Um aspecto importante na sala de aula é a relação que pode ser construída entre a professora e os alunos. Os estudantes, juntamente com o professor, podem trabalhar em parceria, sem haver dicotomia entre eles na de sala de aula, já que esse vínculo influencia nas aprendizagens construídas.

Essa relação pode ser um desafio para o educador, visto que deve expressar o seu interesse pelo crescimento dos alunos, respeitando suas individualidades, a fim de que seja possível criar um ambiente favorável para a aprendizagem. Wallon (1994) realça que a organização do espaço é uma parte fundamental para que as emoções da criança se manifestem. Ainda conforme o autor, a escola insiste em manter os alunos na cadeira, limitando sua liberdade. Era exatamente isso que a professora da turma tentava fazer, uma das formas de tentar controlar a sala era por meio das tentativas exaustivas de fazê-los ficar no mesmo lugar, por muito tempo.

Pude verificar que, após um período do início da aula, os alunos se cansavam de ficar muito tempo sentados observando a professora escrever no quadro, principalmente aqueles que tinham mais dificuldades de aprendizagem e, geralmente, não entendiam a proposição da profissional. Eram esses educandos que precisavam de uma atenção mais específica para aprender certo conteúdo, mas a professora não se preocupava com isso, ao contrário, na maioria das vezes, exaltava a voz e o mandava voltar para o lugar. Não percebia que essa atitude agitava a turma, já que um aluno disperso, mobilizava os demais.

Durante as observações, senti falta desse vínculo da professora com os alunos. Não os abraçava, não perguntava como estavam ou se alguma coisa estava deixando-os chateados. Wallon (1994) entende a afetividade como essencial para o desenvolvimento da criança. Quando eles brigavam, a regente não procurava compreender o motivo da briga, chamava a atenção de todos os envolvidos e os mandava voltar para a carteira. Quando algum aprendiz se machucava, chorava e ia ao seu encontro, dizia para esse aluno se sentar que a dor ia passar. Tais atitudes podem afastar o professor dos alunos, pois as crianças, além de carecerem de avançar cognitivamente, nesse caso, dominarem a leitura e a escrita, também precisam de atenção, em especial, a turma observada, visto que percebi que eram crianças mais carentes, que se abriam fácil para uma conversa.

O professor, como membro indispensável da escola, tem a responsabilidade de dar suporte quando o seu aluno precisar. Libâneo (1994, p. 251) enfatiza que “a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre aluno e sociedade”. O aluno precisa entender o seu papel na escola, na família e na sociedade. Em relação à

escola, o professor atua como mediador para fazer o aluno perceber o seu real posicionamento dentro da sala.

O que estou tentando destacar aqui é a relação professor-aluno na perspectiva da afetividade, que é uma das coisas que mais senti falta entre a professora e a turma pesquisada. Não um afeto que se tem entre pais e filhos, mas uma afetividade que vai muito além de dar carinho, um afeto que se solidifica de uma forma diferente, em um professor que expressa interesse pelos alunos, que chama a atenção de uma forma respeitosa, que não os inferioriza, enfim, que considera suas singularidades cognitivas, mas, também, emocionais.

Durante as observações, foi possível criar um vínculo com os aprendizes. Sempre que brigavam, apaziguava e tentava conversar, perguntava como tinha sido a vinda para a escola, como tinha sido a semana. Com isso, por vários momentos, recorriam a mim para pedir ajuda com a atividade, para ir ao banheiro ou beber água.

Em síntese, foi possível apreender que, muito do que se alcança em termos de aprendizagem numa sala de aula, tinha vínculo com essa relação menos verticalizada entre professor e aluno. As expectativas da professora pareciam recair sob o aspecto cognitivo, apenas, e, mesmo assim, não atingia o grupo-classe como um todo.

Na seção que segue, dei destaque a uma reflexão sobre as relações que os alunos mantinham entre si durante as observações.

3.1.2 Relação entre os alunos

Na sala de aula, os aprendizes formavam verdadeiros grupos sociais, o professor se depara com uma grande diversidade de aprendizes que fazem amizade com aqueles que mais se identificam. São alunos que vieram de lugares diferentes, criados por famílias com diferentes culturas e, por isso, tem pensamentos e atitudes distintas.

A interação entre a turma é algo que deve acontecer sempre, mas situações de conflito eram comuns entre os alunos da turma observada. Percebi que, na sala, havia muitos grupos e alunos que não se misturavam, não brincavam. Geralmente grupos só de meninas ou de meninos. Quando inventavam uma brincadeira, sempre alguém ficava de fora e era impedido de brincar. As crianças não sabiam interagir juntas e percebi que a professora não fazia algo para mudar esse contexto.

Houve uma situação em que os alunos estavam brincando no fundo da sala, um deles queria comandar a brincadeira, mas outro também queria. Nesse momento, começaram a

brigar o que gerou uma agressão física. Na ocasião, a professora se exaltou, chamou a atenção dos mesmos e os mandou sentar, proibindo-os de continuar brincando. Segundo Burguet (2005, p. 42), “os alunos necessitam entender os conflitos, aprender formas alternativas para resolvê-los e buscar soluções que sejam satisfatórias para todos”. Não houve, da parte da professora, uma conversa para saber o motivo da briga, nem palavras de incentivo ao coleguismo. Apenas brigou e os orientou a sentar.

A sala era dividida em três fileiras com uma dupla de alunos em cada. A cada dia de observação, observava que eram praticamente os mesmos alunos nos lugares, como se fossem marcados. As crianças trocavam de lugar quando a professora pedia, por estarem conversando demais ou atrapalhando a aula, na ótica dela. Trocava esses alunos e colocava geralmente com quem não costumavam conversar. Essa era a estratégia que usava para mantê-los em silêncio. Em nenhum momento houve uma atividade em que os aprendizes foram agrupados em três ou quatro integrantes. Talvez o fato de que nem todos os alunos fossem entrosados, favorecia a professora, já que ela sabia que, se sentassem em dupla, não haveria conversa paralela.

Percebi que a professora era bastante tradicional em relação aos encaminhamentos adotados em sala de aula. Sempre mantinha os alunos sentados, usava de ameaças para controlá-los como, por exemplo: anotava no quadro os nomes de quem tivesse perdido a oportunidade do recreio. Ela tinha, em minha concepção, condições de fazer da sala de aula um lugar harmônico, em que poderia aproveitar as situações de conflitos e abrir espaços para discussão. Nesse caso, os aprendizes teriam condições de emitir suas opiniões e chegar a um consenso. Entrar em conflito parecia ser natural entre as crianças, até compreendo considerando interesses distintos, porém, creio que cabia à professora tornar esse processo um fator positivo do ponto de vista didático, ou seja, potencializar esses momentos, a fim de contribuir com o crescimento entre os alunos. Para que o conflito seja importante e contribua no processo da autonomia da criança, é necessário que seja controlada e mediada pelo professor para que esse seja um procedimento didático. O objetivo é colaborar com a evolução pessoal e entre pares. Sobre esse assunto, Vinyamata (2005, p. 28) aponta que:

Aprender a viver em paz é, basicamente, um exercício de transformação, de mudança, uma mudança significativa na percepção do “outro”, da vida em sua integralidade, de valores, de transformação ética, de cultura de vida cotidiana de relação consigo mesmo. São mudanças que ocorrem em profundidade, nas emoções, nos sentimentos, nas maneiras de sentir, de viver, nas atitudes, nos objetivos.

A relação da turma, de modo geral, não era satisfatória. Na classe, era necessário trabalhar os conflitos entre os alunos e o incentivo à amizade, à cooperação. Eles, quase

sempre, não se respeitavam. Às vezes uma atividade simples para ser feita em grupo poderia ajudar a criar vínculos com alunos que não eram próximos. O relacionamento dentro da sala precisava ser de respeito e os alunos deveriam entender que, apesar de serem diferentes uns dos outros, se faz necessário aprender a conviver de maneira respeitosa.

A seguir, destaco descrevo algumas situações didáticas, a fim de apreender melhor a natureza das atividades propostas e a articulação entre os saberes, a professora e os alunos.

3.1.3 Alguns aspectos da prática pedagógica acompanhada

Com o intuito de explicitar a rotina da prática observada, pontuo, no início dessa seção, aspectos que compunham as atividades de cunho permanente, conforme sublinha Leal (2010). Todos os dias, a professora começava a aula realizando a chamada. Notei que alguns alunos se atrasavam um pouco, visto que muitos moravam distante da escola e, por essa razão precisavam pegar mais de uma condução, enfrentando, diariamente, os transtornos do trânsito de uma metrópole.

Antes de começar a chamada, a professora dava um tempinho para os alunos se organizarem. Assim, eles iniciavam a rotina de escolher os seus lugares, colocando as pastas das atividades em cima da mesa. Essas pastas eram utilizadas pelos alunos para levar as atividades e folhas xerocadas para casa e trazer de volta no outro dia para que a professora pudesse corrigir. Esse era também o momento certo de anunciar algum recadinho. Depois da chamada, as tarefas eram iniciadas. Não havia nenhum momento de relaxamento ou conversa prévia.

Quando a atividade era em folha xerocada, a professora escrevia no quadro e em caixa alta o nome da escola, a data, o nome dela e deixava um espaço para o nome do aluno. A forma de escrever em caixa alta era como os alunos estavam sendo alfabetizados pela professora, muitos não entendiam a letra cursiva, dessa forma a letra de fôrma era utilizada para que os alunos pudessem ler as palavras com mais facilidade. Em relação ao tipo de letra, Moraes (2012) destaca que esta constitui uma propriedade do sistema de escrita alfabética e, nessa fase da escolarização, assume relevância na empreitada de apropriação daquele objeto de conhecimento. O traçado, a compreensão de onde começa e termina uma letra, são algumas situações que podem ser exploradas na sala de aula.

Seguindo com a descrição da aula, a professora perguntava como se escrevia o nome da escola ou qual número ela devia colocar na data. Os alunos respondiam e ajudavam no

preenchimento. Os estudantes que já tinham noção do som das letras e sabiam juntar as sílabas, ditavam para a professora que escrevia letra por letra no quadro. Outros diziam que o nome da escola começava com a letra “e” por exemplo, e a regente terminava de escrever a palavra para que assim eles pudessem ver a palavra inteira. A professora utilizava frases, tais como: “Se ontem foi dia 9, hoje é [...]?”. Já em relação à atividade no livro didático, a professora deixava o preenchimento do cabeçalho para outro momento. Como no começo da manhã era sempre bem mais tranquilo, ela preferia realizar as atividades consideradas mais importantes no começo da aula, pois era certa que as crianças iam desempenhar a tarefa toda ou boa partedela.

Os alunos não realizavam sozinhos suas atividades. A professora sempre os auxiliava, explicando o que devia ser feito. Na verdade, faziam a tarefa junto com ela. Havia alguns que não conseguiam acompanhar as atividades. É certo que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem, mas o intuito é, por meio das intervenções didáticas, estimular a autonomia na realização das tarefas. Eis uma lacuna observada na prática, já que, para aqueles aprendizes, não verifiquei estratégias específicas para que se envolvessem mais. Nesse caso, a cópia parecia ser a única saída. Durante minha inserção na turma, realizei algumas intervenções junto a esses alunos, a fim de auxiliá-los no processo de aprendizagem. Algumas vezes, era inevitável para a professora dar a resposta de algumas atividades para os educandos, pois ela tinha certa pressa para finalizar. Esse tipo de atitude era considerado normal entre eles. Com isso, as atividades eram mecanizadas e sem sentido para eles, já que obtinham a resposta com facilidade e não pensavam em como resolver. Como já tinha criado um vínculo com as crianças e fazia parte da rotina delas, algumas recorriam a mim no momento das atividades, quando não estavam entendendo alguma coisa.

As primeiras atividades duravam em torno de uma hora e meia. Esse era o tempo que a professora utilizava, no máximo, para conseguir finalizá-las. Quando percebia que a turma estava se dispersando, começando a se agitar, encerrava e iniciava a instrução para a tarefa de casa de matemática ou português, que geralmente era atividades do livro ou em folha xerocada.

Nesse momento, a professora tirava um tempinho para colocar todas as tarefas na pasta de atividades ou pedia para os próprios alunos colocarem. Quando era atividade no livro, escrevia as páginas no quadro e pedia para que os alunos anotassem na agenda. Percebia que alguns alunos voltavam com a atividade em branco no dia seguinte. Como não havia tempo para fazer a tarefa de casa com os alunos que não tinham realizado, a professora devolvia a tarefa para o aluno e, algumas vezes chamava a atenção do mesmo. Esse quadro

gerava um acúmulo de atividades, visto que criança não dava conta de realizá-las. Com isso me pergunto: qual a função didática da atividade de casa? Perdia todo o sentido, já que não era objeto de reflexão na sala de aula.

Cerca de vinte minutos antes do lanche, os alunos já estavam completamente dispersos pela sala. Muitos não terminavam as atividades e outros, vendo que alguns colegas estavam brincando, paravam o que estavam fazendo para ir brincar também. Na maioria das vezes, a professora não tentava acalmá-los. Só lembrava que, quem se dispersasse, ficaria sem o recreio. Para ter esse controle, anotava os nomes no quadro. Os alunos não levavam a sério o que ela falava, nem a anotação de seus nomes no quadro, porque, no final, todos acabavam saindo da sala.

Depois do lanche, os alunos iam para o recreio, podiam brincar em quase todos os espaços da escola. Durante o recreio, a sala de aula era um dos lugares proibidos para as brincadeiras. Após o recreio, retornavam para fazer outras atividades.

Reportando-me especificamente às observações realizadas, destaco que, em uma das aulas, sempre na sexta-feira, momento em que acompanhei a turma, a professora teve que retomar um pouco da atividade do livro, realizada na aula anterior. Havia um desenho de uma turma de alunos e cada aluno tinha um nome que começava com a primeira letra do alfabeto. A primeira aluna se chamava Aline, os alunos deveriam procurar, entre os outros nomes, o da Aline e pintar de verde.

Continuando com a atividade do livro didático, havia uma imagem de um CD da banda “Palavra Cantada” que falava sobre o carnaval, cujo título era: “Carnaval Palavra Cantada”. Nesse caso, os alunos deveriam contar quantas letras “a” havia em cada palavra. Em outra atividade, havia a imagem da capa de quatro CD’s: “Carrossel”, “Galinha Pintadinha”, “A Arca de Noé” e “Os Saltimbancos”. Na ocasião, deveriam circular quantas letras “a” tinha em cada CD. Num geral, conseguiram realizar as atividades sem apresentar dificuldades. O mesmo ocorreu com as demais proposições durante a manhã.

Percebi que os educandos não gostavam das atividades do livro didático. Perdiam o foco com rapidez, o que gerava uma movimentação na sala, mas essa atividade do livro, em específico, houve participação efetiva deles, já que se tratava de um exercício bem ilustrativo, contava com várias imagens e algumas delas já eram familiares aos alunos. Ainda sobre o comportamento deles, verifiquei que começavam a se dispersar com uma hora e meia de duração das atividades. Nesse momento, a sala ficava com muito barulho, alunos correndo, brigando e a professora olhando sem fazer nada. Essa atitude da mestra já vinha sendo percebida desde as primeiras observações. Entre os aspectos que ela demonstrava tal

comportamento, alguns seriam a falta de motivação para poder incentivar seus alunos, a turma era bastante inquieta e ela não parecia ter estratégias didáticas para reorientar esse quadro. Apesar desse assunto, Cunha (1999) elenca três motivos para a desmotivação dos professores: desvalorização do magistério, relacionada à questão salarial; a estrutura do ensino e as condições de trabalho. Alguns desses motivos podem estar relacionados à falta de motivação da professora, mas, nessas horas, é necessário repensar as práticas, considerando que esse contexto afeta diretamente os alunos.

Não havia, por parte da profissional, nenhuma atitude diferente de controlá-los ou entreter-los, já que não tinha mais atividade programada até o recreio. Na verdade, compunha a tônica de sua prática, mantê-los quietos na carteira, de cabeça baixa e esperando a música do recreio tocar para poderem sair. Como sentiam a necessidade de estar em constante movimento, após esgotadas as atividades, mudavam o comportamento, ficavam muito agitados. Na verdade, as tarefas funcionavam mais como mecanismo de controle, ao comparar com o alcance didático de aprendizagem. Isso corrobora com o que acentua Kleiman (2002), ao se reportar à dimensão avaliativa que, por vezes, a leitura realizada em sala de aula assume. Os alunos, quando expostos a uma prática de coerção, parecem realizar as atividades por obrigação sem, de fato, apreenderem o sentido para a aprendizagem.

No contexto da sala de aula, palavras como desordem, perturbação e tumulto foram as mais utilizadas pela professora para descrever a turma. A agitação dos alunos era vista por ela como algo ruim, pois tinha o desejo de que fossem sempre quietos e atentos à realização de alguma atividade. Galvão (2012) pontua que, em algumas vezes, a explicação para a agitação dos alunos são os próprios professores que não sabem como lidar com a criança e nem como trabalhar o comportamento do aluno. Por esse motivo, entra a designação de turma agitada. A autora segue destacando que:

Este quadro completa-se pela elevada incidência de exortação e advertências verbais, tais como “senta e fica quieto”, “presta atenção”, “agora não é hora de fazer correria”, emitidas pelo professor na esperança de conseguir controlar os alunos e estancar a turbulência (GALVÃO, 2012, p. 108).

Não era uma questão de indisciplina como a professora relatou algumas vezes, mas frases como essa aconteciam sempre na sala. A regente buscava meios de controlar os alunos, mas não enxergava que essa agitação, além de outros aspectos, estava vinculada à natureza das atividades realizadas individualmente, sem uma perspectiva lúdica. Tudo isso, a meu ver, contribuiu para esse comportamento. Durante as observações, houve um dia que não tiveram

atividades específicas da rotina³. Os alunos estavam se preparando para o dia das mães, então confeccionaram presentes. A professora os ensinou a fazer uma dobradura de tulipa. Foi muito interessante observar o quanto os alunos se envolveram nessa atividade. Participaram efetivamente do início ao fim da tarefa, de modo a confeccionarem as tulipas sem espaço para dispersão.

As crianças pareciam estarempolgadas na confecção da dobradura, pois elas mesmas podiam manipular o papel. Depois disso, pegaram as flores que confeccionaram, colaram em uma folha grande e enfeitaram. Saíram trabalhos muito criativos. Quando queriam escrever frases para as mães, a professora os ajudava tirando suas dúvidas. Percebi também, um diálogo mais descontraído, a atividade estava dando certo para ambos, tanto para a professora quanto para os alunos. As crianças estavam focadas na atividade e isso parecia deixar a profissional satisfeita, motivada.

Esse já era o meu terceiro dia de observação e foi aí que começou a despertar a ideia de que eu precisava fazer atividades que os alunos manipulassem alguma coisa, pois era o que realmente gostavam. Percebi que, nesse dia, a professora estava se dando bem com os alunos, estavam todos focados, não havia ninguém disperso, levantando da carteira ou brigando. Notei uma atitude diferente por parte da professora em relação aos alunos, estava participativa com a turma, ajudando aqueles que tinham dificuldade e motivando-os a serem criativos. Constatei que era capaz de fazer a diferença em sua prática, que aquela professora desmotivada e que deixava os alunos bagunçarem na sala e se baterem era o reflexo de uma profissional que nem sempre recorria a alternativas didáticas. Para Libâneo (1994, p. 249),

A interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da situação didática, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva. Atividade em pequenos grupos atividade fora da classe etc.).

Mas essa foi apenas uma atividade diferenciada naquele semestre. Ao longo das outras observações não houve mudanças nos encaminhamentos didáticos adotados pela professora. Ao verificar uma situação conflitante em sala de aula, agia de forma grosseira, não tentava

³A rotina da turma se baseava em fazer a chamada no início da aula, os alunos deveriam retirar as agendas das mochilas e as pastas com as atividades feitas e colocar em cima da mesa da professora. Feito isso, a professora começava a explicar o conteúdo, como a introdução de alguma letra por exemplo ou iniciava uma atividade em relação a alguma letra cuja os alunos já aprenderam. Depois da atividade a professora corrigia, um tempo depois era a hora do lanche e em seguida o recreio. Após o recreio os alunos retornavam para a sala para dar continuidade às atividades, geralmente de uma outra disciplina, como matemática, por exemplo.

entender os alunos e nem porque estavam agindo daquela forma. Daí a importância de realçar a observação anterior, visto que verifiquei que a professora era capaz de ser diferente, de tratar os alunos com mais cordialidade, de trazer atividades que fossem prazerosas e, assim, prendessem a atenção deles por muito tempo e, com isso, proporcionar um aprendizado significativo, mas, ao contrário de tornar essa postura algo sistemático em sua prática, se prendeu ao fato de que os alunos eram agitados demais e não havia possibilidade de contê-los. Cury (2003, p. 65) relata que:

os educadores, apesar de suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas e, sim, por seres humanos”.

O professor é indispensável para a aprendizagem. Seu relacionamento com os alunos durante seu processo de desenvolvimento, confere significados para as crianças.

3.1.4 Síntese das evidências obtidas ao longo das observações

Durante todo esse tempo de observação na sala, percebi que os alunos gostavam muito de histórias e de fazer atividades desde que estivessem manipulando algo. Atividades do livro didático ou em folhas xerocadas não chamavam muito a atenção deles. Percebi, também, que a turma se dispersava muito rápido e que, constantemente, a professora precisava chamá-los para que voltassem para suas atividades. Na maioria das vezes, ela perdia a paciência e acabava se exaltando. No final, sempre deixava as crianças fazerem o que quisessem na sala, algumas chegavam a não concluir as atividades por conta dessa falta de controle.

Uma das coisas que ficou bem nítida nesse processo foi a falta de motivação das crianças para a maioria das atividades, principalmente aquelas com maior dificuldade de aprendizagem. Não via dinamicidade no trabalho da professora, as aulas eram basicamente com atividades do livro ou de folhas xerocadas. Não só o volume como a forma de encaminhamento das atividades desestimulava os aprendizes. Penso ser crucial a motivação no processo de ensino e de aprendizagem, mas, para que isso ocorra, é importante que o professor esteja atento às especificidades e cada aluno, ou seja, o que desperta interesse em um aluno pode suscitar o prazer para aprender em outro. Moraes e Varela (2007, p. 10) sublinham que:

Ao compreender aspectos neste período da vida, facilita ao adulto o entendimento sobre que tipo de ajuda poderá oferecer à criança, desde que haja um compromisso nessa relação. A sua presença é fundamental. A criança se sente motivada a executar suas tarefas em virtude do reconhecimento e impressões daqueles com quem convive, na tentativa de demonstrar a sua evolução e as conquistas que realiza.

Também percebi que eram crianças carentes que gostavam de mostrar o que aprenderam e se sentiam estimuladas ao ouvirem expressões de compensação, tais como: “muito bem” ou “parabéns, você conseguiu”. A professora não costumava usar essas palavras. Quando recorria, era com tom de ironia recorrendo a palavras, tais como: “já era hora”, “finalmente você acertou”.

Não tinham aulas diferenciadas para os alunos, por exemplo, em que a ludicidade estivesse presente, ao contrário, tudo era padronizado: chegar na sala, sentar e fazer as atividades. Talvez se a professora relacionasse as atividades do livro com a dimensão lúdica, obtivesse impactos distintos no campo da aprendizagem. Aqui cabe destacar, não só na área de alfabetização, mas nos diferentes componentes curriculares.

Conforme pontuei no referencial teórico, a ludicidade não implica numa ausência de ensino, mas sim que as crianças podem construir uma aprendizagem mais significativa. Sobre esse assunto, Chateau (1987) afirma que a ausência do jogo e das brincadeiras na escola, torna o ensino sem sabor, e era isso que as aulas estavam se tornando para os alunos, não havia algo diferenciado. A turma que foi observada durante o semestre era bastante agitada, os alunos não conseguiam ficar por muito tempo sentados nas carteiras como a professora queria e, por esse motivo, eram alvo de constantes brigas e ameaças advindas da professora. Eram crianças que sentiam a necessidade de estar sempre em contato com algum objeto, manipulando, usando as mãos. Os estudantes não se sentiam motivados com as atividades sugeridas pela regente, na maioria das vezes, eram exercícios que não prendiam a atenção, o que acabava por dispersar a todos. Por diversas vezes, vi os alunos saindo da carteira no meio da atividade para ir para o fundo da sala brincar com brinquedos porque eram mais chamativos do que a atividade que a professora estava desempenhando. Percebi uma professora perdida em alguns momentos por não saber lidar com uma turma tão agitada.

A experiência de acompanhar a turma me fez perceber o quanto os jogos didáticos poderiam contribuir no processo de alfabetização das crianças. Esse olhar, acoplado a uma disciplina naquela área, me motivou a elaborar jogos com o objetivo de aplicá-los nessa turma e, por meio dessa vivência, observar e acompanhar o impacto dessa intervenção didática.

3.2 A vivência dos jogos didáticos de alfabetização

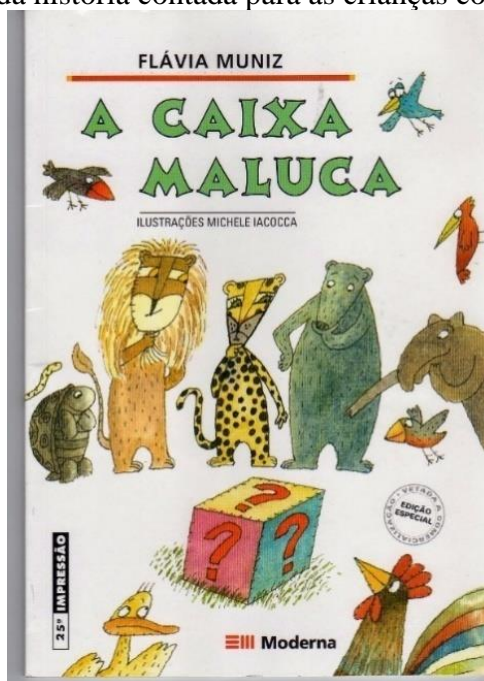
3.2.1 Introdução em etapas

A seguir discorro sobre minha experiência aplicando os jogos didáticos. Início essa etapa falando sobre como foram introduzidos os jogos, período importante para as crianças entenderem da importância do que seria feito na sala. Em seguida, reflito sobre a aplicação dos jogos, como as crianças reagiram em relação as atividades propostas e até mesmo o comportamento da professora em relação aos jogos.

Conforme orientação da professora, pude aplicar os jogos nas sextas-feiras, coincidindo com o dia das observações. Concordo com Leal (2010), considero essa atividade pontual, o que a autora denomina de esporádica, já que não contaria com uma sistematicidade semestral ou anual, por exemplo. Entretanto, precisava elaborar um andaime para situar os alunos quanto ao objetivo de minha inserção, bem como dos jogos a serem propostos. Foi com esse intuito que antes de inserir os jogos, fiz o que chamei de “introdução em etapas”: por três semanas, mostrei o objetivo da minha inserção naquela sala.

Na primeira semana, sentei em rodinha no fim da sala junto com os alunos e li uma história intitulada: “A caixa maluca”. Consegui essa história em um site na internet, mas resolvi realizar uma adaptação didática. O texto explorava o objeto caixa, nesse caso, caiu do céu. Alguns animais encontraram a caixa e tentaram abri-la para descobrir o que havia dentro dela. No final, conseguiram abri-la e descobriram que lá havia muitos jogos para que eles pudessem se divertir, aprender e dividir uns com os outros.

Figura 1: Capa do livro da história contada para as crianças com algumas modificações.



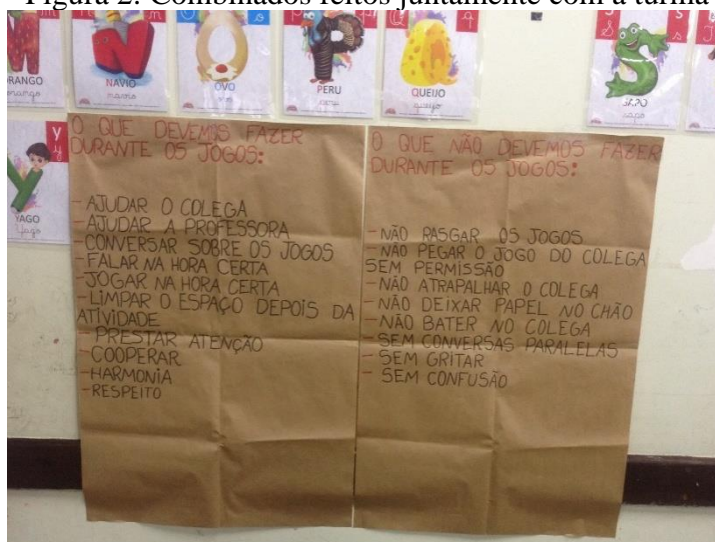
Fonte: <https://pt.slideshare.net/blogs2010/a-caixa-maluca>

Expliquei aos alunos que faríamos uma caixa igual, com vários jogos elaborados por mim, mas confeccionados por eles. No final, conversamos sobre o que eles acharam da história e quais os tipos de jogos dos quais gostavam. Essa pergunta foi efetuada para que pudesse elaborar jogos com base no que mais chamava a atenção deles. Os jogos mais comentados pelos alunos foram os jogos com cartas e de tabuleiro como, dama e dominó, apesar de ter sido uma turma com crianças muito novas, elas diziam saber jogar esses jogos.

Em seguida, conversei com os alunos sobre a importância dos jogos, o quanto aquilo poderia ser divertido e como eles poderiam aprender jogando. Deixei claro que o jogo poderia proporcionar oportunidades de pensar, aprender e de se divertir, combinando a brincadeira (diversão) com as atividades (escola), conforme defende Kishimoto (1999).

Na segunda semana, fiz o que havia sido combinado com as crianças. Embora já contassem com esse material elaborado pela professora, julguei importante elaborarmos nossos acordos durante a aplicação da sequência de jogos. Nesse processo, em específico, os aprendizes elaboraram o que consideravam mais pertinente. Realizei o registro, reescrevi numa folha e coleí na parede da sala. Informeí que aqueles combinados deveriam ser seguidos somente durante os jogos, pois a professora já tinha seu material elaborado desde o início do ano letivo. Esclarecí que, caso ela e os alunos se sentissem à vontade, aqueles acordos poderiam ser utilizados, também, em qualquer outro momento da aula.

Figura 2: Combinados feitos juntamente com a turma



Fonte: Juliana Araujo Cardozo

Na terceira semana, confeccionamos as caixas. Duas semanas antes, pedi para que cada um levasse uma caixa de casa. A professora se prontificou a escrever nas agendas para que as famílias enviassem o material. O intuito era que cada aluno tivesse com uma caixa, porém, como nem todos levaram, adaptei a situação formando grupos, a fim de que colocassem jogos em suas caixas, sem, com isso, haver necessidade de uma para cada aluno. Esclareci que uma regra havia mudado: a de que aquele material não tinha mais um dono específico, mas que pertencia a todos da sala.

Figura 3: Caixas personalizadas pelos alunos.



Fonte: Juliana Araujo Cardozo

A cada semana, realizei o revezamento dos alunos entre os grupos, já que queria que interagissem entre si. Percebi que a relação, por vezes, ficou truncada, visto que não tinham a experiência sistemática de interagir com os colegas. A partir daí, dei o pontapé inicial à inserção dos jogos em sala. Essa introdução em etapas, um tanto quanto longa, foi a estratégia que encontrei para fazê-los entender o quanto esse período, em que ficaria na sala de aula, era importante para mim e o quanto poderia se tornar importante para eles. Essa estratégia também incluía fazê-los entender que os jogos seriam atividades lúdicas que, além de suscitar a construção do conhecimento, proporcionariam diversão, pois, como aponta Kishimoto (1993) “[...] o jogo e a criança caminham juntas desde o momento que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca”. Percebi que essa turma sentia a necessidade de brincar e de fazer algo divertido que fosse além do ato de se sentarem em suas carteiras. A seguir, explicito, por meio de imagens, as etapas que procurei seguir, a fim de introduzir o tema jogos com os alunos.

3.2.2 Jogo: “dominó com palavras”

Uma das atividades construídas pelas crianças foi o jogo: dominó com palavras. A base dele eram as regras do dominó convencional. Os aprendizes não precisavam saber jogá-lo para saber o dominó com palavras. Elaborei esse material com base no que disseram gostar mais. O jogo consistia na articulação palavra-imagem, portanto, demandava a leitura de palavras para encaixar as peças. Levei os materiais necessários, já prontos e os alunos precisaram, basicamente, recortar as peças do jogo.

Figura 4: Jogo "dominó com palavras"



Fonte: Juliana Araujo Cardozo

Tanto a dinâmica de confecção dos jogos, considerando as necessidades infantis de aprendizagem da leitura e da escrita, quanto o planejamento podem (e devem), segundo Leal (2004), suscitar diferentes demandas cognitivas relacionadas, no caso desse estudo, à construção da base alfabética de escrita. Entendo, assim como Moraes e Silva (2011), que é possível articular a alfabetização e o letramento nessa etapa da escolarização. Minha opção por começar com a leitura de um texto intentou esse vínculo. Ainda sobre esse assunto, uma das propriedades que precisam ser desenvolvidas nessa empreitada, destacam os autores, é a leitura de palavras, principal objetivo do jogo proposto. Com isso, penso, é possível refletir sobre os pedaços internos a essa unidade linguística.

Retomando a operacionalização do jogo, não foi necessário aguardar que todos terminassem a primeira fase. Quem concluiu o recorte, já poderia começar o jogo, em dupla. Como era esperado que alguns alunos demorassem mais do que outros para recortar, os alunos que terminaram mais rápido se levantaram de suas carteiras, dispersando outros colegas. Houve um pouco de dificuldade para contê-los. Várias vezes, tive que lembrá-los do acordo que eles mesmos fizeram. Nem sempre esse lembrete deu certo, carecendo que fizesse, junto aos aprendizes, intervenções mais singulares. Em outros momentos, precisei ser mais descontrída e buscar o motivo para aquela agitação.

Como a maioria deles já estava conseguindo ler palavras, essa atividade foi menos complicada, mas na sala também tinham alunos que ainda não conseguiam. Nesses casos, busquei acompanhar mais proximamente e explicar o passo a passo do jogo. O professor, acentua Leal (2004), estabelece um papel fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Depois que todos conseguiram finalizar, iniciei uma nova rodada, separando algumas duplas. Coloquei um aluno que sabia jogar com algum que havia percebido enfrentar maior dificuldade. Assim, um poderia ajudar o outro. Nesse caso, só intervinha nos momentos de dúvida. Essa estratégia foi importante e interessante porque, assim, os alunos se ajudavam e contribuíam, efetivamente, no processo de aprendizagem do colega.

Uma observação que me incomodou, foi a existência de alunos excluídos na sala. Praticamente não conversavam ou só socializavam com poucos colegas. Dei a eles especial atenção, na tentativa de aproximá-los da turma, para que, assim, se sentissem pertencentes à sala e quem sabe, participassem mais dos jogos, se envolvessem mais na atividade. Depois que os alunos compreenderam o objetivo principal do jogo, passei a agrupá-los em trios. Tive o cuidado de misturar os educandos pensando, além dos objetivos do jogo (leitura de palavras), a socialização entre eles.

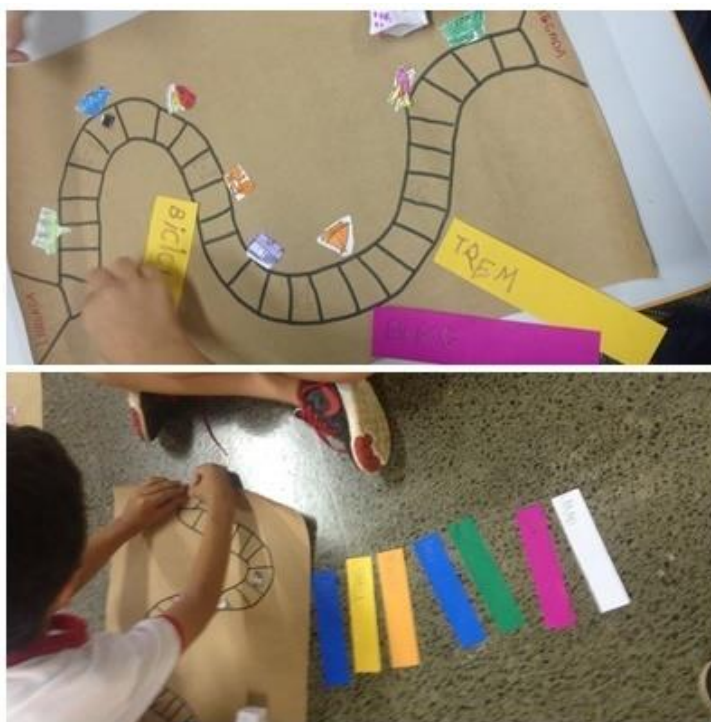
Cabe ressaltar, a essa altura de nossas análises, que busquei ser criteriosa na elaboração das atividades antes de operacionalizá-las em sala. Trabalhei de forma a identificar preceitos, elaborando questões, tais como: é bom o suficiente para os alunos? É difícil ou muito fácil para as etapas de escrita e de leitura em que se encontram? A experiência agregará algo à aprendizagem deles? Essa preocupação corrobora com o que pontua Leal (2004) ao se remeter à importância da diversidade das atividades e com Oliveira (2010) no momento em que realça o papel do atendimento da heterogeneidade das aprendizagens para o avanço na instrução.

Ainda me reportando ao planejamento, tentei não deixar as atividades soltas na rotina, mas integrar o planejamento semanal à proposição dos jogos. Apesar desse tema, Libâneo (1994) realça que a programação ajuda o professor a se atentar e avaliar seu trabalho e que isso deve fazer parte do seu cotidiano, pois, a partir daí, é possível organizar seu tempo, as atividades e o método a ser usado em sala. Por muitas vezes, o que havia planejado não ocorria exatamente como queria, o que é completamente normal. Nesses momentos, é preciso flexibilizar e recorrer a alternativas didáticas.

3.2.3 Jogo dos “meios de transporte”

Outra atividade feita com os alunos foi um jogo de tabuleiro que nomeei: “jogo dos meios de transporte”. Dessa vez, os alunos demoraram um pouco mais para confeccionar as peças do jogo, apesar de já ter levado algumas coisas prontas. Penso que, por contar com maiores detalhes para recortar, pintar e colar, o tempo de operacionalização foi ampliado. Esse foi um dos jogos que apresentou resultado positivo em relação ao aprendizado dos alunos ao que eles já sabiam fazer. Houve intensa movimentação da sala e inquietação por parte deles. Ele era composto por um tabuleiro, um dado, duas pedras, imagens dos meios de transportes e fichas com os nomes escritos. Estipulei que os alunos jogariam sempre em duplas, mas eles sempre davam um jeito de formar trios ou quartetos. Não me importei com a quantidade de jogadores, desde que jogassem, mostrassem interesse e buscassem soluções para suas dúvidas.

Figura 5: Jogo "meios de transporte"



Fonte: Juliana Araujo Cardozo

Havia uma coisa interessante na maneira como eles jogavam: os grupos de amizade sempre estavam juntos. Passei a usar o sistema de revezamento, trocando alguns alunos de grupos, aleatoriamente. Percebi que, ao contrário do que havia imaginado, reagiram de forma normal, sem discussão, aceitando de forma tranquila. A concepção dos aprendizes era sempre

de divertimento. Tive a certeza de que, além de contar com esse fator, esse material didático promovia a construção do conhecimento com maior envolvimento, leveza. Como era uma turma em que a maioria dos alunos sabia ler e escrever, foi fácil a operacionalização. Cabe salientar que o enfoque foi leitura de palavras. Ao me reportar à leitura e escrita aqui, me refiro àquela unidade linguística. Algumas dúvidas surgiram, tais como: “Qual o som desta sílaba?” “Com que letra começa esta palavra?” Tal como ressalta Moraes (2012), a exploração das propriedades do sistema de escrita alfabética é crucial para o avanço na apropriação da escrita. Foi o que notei com a aplicação dos jogos. As interações, as diferentes dúvidas, propiciaram um aprendizado coletivo

Jogando juntos, os alunos se ajudavam. Quando alguém tinha dúvida, quem sabia a resposta falava de imediato. Depois, me questionavam para saber se o colega que deu a resposta estava certo. Quando todos tinham dúvida, se uniam buscavam minha resposta. Em questões do tipo “certo ou errado”, os fazia pensar sobre o assunto, tentava não dar respostas, orientava-os na busca da resposta correta, visto que o objetivo, para Libâneo (1994, p. 97), é “que os alunos formem ideias claras sobre o assunto e vão juntando elementos para a compreensão”.

Durante a realização dos jogos, muitos me pediam permissão para jogar no chão ou em outro lugar da sala, tendo em vista que não eram acostumados a fazer atividades em outros espaços da sala, somente nos seus lugares sempre definidos, nas carteiras. A sala ficava uma bagunça só, mas era uma bagunça que dava certo. Sobre esse assunto, Chartier (1998) realça que há, no interior de cada sala de aula, uma coerência pragmática que, por atender às singularidades da turma, em nada se aproxima de uma coerência teórica, esperada pelos pesquisadores acadêmicos.

Ao mesmo tempo em que percebi que os jogos estavam apresentando resultado positivo, que estava dando certo, percebi, também, que aquilo incomodava um pouco a professora. Sei que a inquietação dela não estava ligada ao fato de estar trabalhando com as crianças. Penso que seu receio girava em torno de os alunos se habituarem à rotina dos jogos e, com isso, alterasse a rotina por ela instaurada.

Mesmo com a sala “bagunçada”, deixava as crianças jogarem no lugar que quisessem. Aquela era a minha hora de conduzir a turma e, do jeito que eu estava fazendo, parecia dar certo. Nessa atividade, os deixei um pouco mais livres, não fiquei em cima o tempo todo, como na atividade anterior. Entendi, durante o contato com a turma e a vivência das atividades, que intervir muito resultava em alunos fazendo tudo ao contrário do que eu queria. Não quis pressioná-los, então dessa vez, os deixei soltos, esperei que me chamassem no caso

de alguma dúvida. Na ocasião, lembrei-os dos nossos combinados, deixando claro que, assim como todos os jogos, os nossos também tinham regras, apesar de poderem jogar onde quisessem. Caillois (1990, p. 11) enfatiza que uma das principais características de um jogo é existência de limites e privilégios: “todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”. Para que haja sentido no jogo, esse conjunto de regras precisa ser seguido.

Apesar de ser uma atividade livre, é inquestionável a presença de certos limites no exercício do jogo. Mesmo assim, deixava os alunos numa zona de liberdade para que pudessem efetuar alterações sem que mudasse a essência ou sentido do que o jogo queria/poderia passar.

3.2.4 Jogo: “acerte se puder”

O último dia de jogos também foi o dia que me despedi dos alunos. Fizemos o jogo “acerte se puder”, que tinha como objetivo montar o maior número de palavras possível. Todos os jogos eram de recortar, pintar e colar. Apesar de as crianças fazerem isso sempre, o fato de ter um jogo por trás daquilo não os deixou menos interessados, então, dei uma folha para cada dupla com sílabas de palavras já prontas. Antes de começar a recortar, passei as palavras e li junto com os alunos para que já estivessem cientes. Durante a realização, os alunos deveriam virar as cartas para baixo e tentar formar uma palavra. É como se fosse um jogo da memória. Eles poderiam virar até três cartas de uma vez. Quem conseguisse formar uma palavra, ficava com as cartas, se não formasse palavra alguma, devolvia para o jogo, o mesmo ocorria se, estando com três cartas, formasse uma palavra com duas sílabas.

Figura 6- Jogo "acerte se puder"



Autora: Juliana Araujo Cardozo

Mais uma vez recorro a Moraes (2012), visto que realça o papel que os jogos didáticos de alfabetização exercem na apropriação do sistema de escrita alfabética. No caso desse jogo, em específico, uma propriedade extremamente importante: escrita de palavras a partir de sílabas. Com isso, a reflexão fonológica, tão relevante nesse processo, pôde ser explorada também.

De um modo geral, não notei muitas dificuldades, por parte dos educandos, para a realização dos jogos, inclusive por alguns estarem alfabetizados. Porém, como forma de alcançar o grupo-classe, foi possível apreender um pouco do avanço dos demais alunos envolvidos. Além desses aspectos, o fato de viverem situações intensas de socialização, o que fugia, completamente, da rotina ali vivida. Além do objetivo de apoiar a intervenção didática a partir de jogos como uma forma de alfabetizar, a experiência também serviu para aproximar aqueles alunos que não tinham muito contato entre si no cotidiano da sala de aula. Uma estratégia que utilizava era sempre tentar separar os grupinhos para que houvesse interação com os demais. Conforme o jogo prosseguia, os alunos criavam suas próprias regras. O intuito era deixá-los o mais livre possível, mas observando sempre para poder mediar quando surgisse alguma dúvida. Houve, durante a aplicação da sequência didática, uma nítida

motivação por parte dos aprendizes. A despeito desse assunto, Kishimoto (1999, p. 13) ressalta que:

[...] no contexto cultural e biológico, as atividades são livres, alegres e envolvem uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais.

O jogo como uma atividade lúdica é objeto de desenvolvimento da criança e um meio de expressão das suas qualidades espontâneas. Conforme frisei anteriormente, durante a vivência dos jogos, pude perceber momentos importantes de socialização e assimilação de conteúdos acontecendo de forma significativa. Muitos alunos sentiram dificuldade para formar as palavras, pois tinham algumas que eles não conheciam. O mais interessante foi que os alunos ajudaram uns aos outros a encontrarem as palavras, assim, eles foram entendendo o jogo e, já na segunda rodada, conseguiram encontrar as palavras com mais facilidade. Percebi que estavam refletindo sobre as partes internas àquelas unidades, realizando, dessa forma, reflexão fonológica, articulando grafema-fonema, conforme acentua Moraes (2012).

3.2.5 Reflexões sobre os jogos aplicados

Praticamente todos os professores em formação sentem-se interessados pelo olhar de satisfação da criança quando ela consegue aprender algo que foi ensinado. Tive momentos de real provação dentro da sala. Momentos que colocaram em xeque a minha formação e a minha pesquisa.

Um desses momentos foi quando tive a certeza de que precisei muito da ajuda dos alunos em todos os momentos das atividades. A compreensão deles foi muito importante em relação a minha inexperiência. Talvez até sem querer, eles precisaram entender que eu não sabia de tudo e que alguns momentos foram difíceis para mim. Também sei que não foi fácil para as crianças entenderem a mudança de rotina.

Minha proposta inicial era estabelecer uma relação que gerasse um sentimento de segurança e respeito entre mim e os alunos. Isso foi uma das coisas mais importantes no momento de iniciar as atividades com os jogos. Não seria possível realizar todas elas se eles não vissem em mim uma pessoa em quem pudessem confiar. Acredito que umas das diferenças do meu trabalho com essas crianças, além dos jogos, foi o fato de ter conseguido estabelecer uma relação com elas.

Em muitos momentos, não fui apenas uma professora que ensinava alguns jogos. Uma relação de amizade foi criada dentro da sala e, dessa forma, pude aproximar alguns alunos. Como já dito anteriormente, a utilização do sistema de revezamento de grupos permitiu a aproximação de educando com educando e, também, dos aprendizes com a professora. Constantemente procurava estar perto para saber como se sentiam, se tinham dúvidas, como estava sendo a semana deles. Com isso, havia um espaço para interações extraescolares, mas que, a meu ver, foram preponderantes para os alcances de aprendizagem na sala de aula.

Houve espaços da rotina das crianças em que não pude aplicar os jogos devido à falta de tempo ou porque havia conteúdo atrasado. Nessas ocasiões, fiquei na sala auxiliando a professora em exercícios. Percebi que os alunos me procuravam com mais frequência para pedir ajuda. É importante para os alunos que o professor tenha a capacidade de lhes transmitir segurança durante uma atividade. “O método didático utilizado para ensinar o exercício e fazer com que o aluno compreenda os conteúdos ensinados e a sua “relação com a atividade humana e social” (LIBÂNEO, 1994, p. 252). Assim, eles farão uso dos conhecimentos adquiridos na prática, desenvolvendo “capacidades e habilidades de pensarem por si próprios” (LIBÂNEO, 1994, p. 252).

Tentei, várias vezes, incentivar o uso do pensamento, de forma que os alunos tivessem ideias por si próprios. Um dos problemas da sala era o fato de os estudantes não terem espaço para desenvolverem ideias e discutirem sobre elas. Durante os jogos, estimei-os a pensar em determinadas condutas. Quando havia um erro, voltava e tentava fazê-los pensar, mostrando sempre que eles eram capazes de refletir sobre a questão.

Explicar de maneira mais lúdica para que os alunos possam entender, tanto na hora da brincadeira quanto na hora da dúvida, exige do professor uma formação lúdica, pois, como afirma Kishimoto (1999), “a formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto”. Apesar da oposição que existe entre o jogo e a vida real, Caillois (1990) não desvaloriza a influência que as atividades lúdicas exercem na individualidade de cada pessoa, seja criança ou adulta, e as considera como importante objeto para a cultura de cada pessoa.

Não foi uma tarefa nada fácil a confecção e a operacionalização dos jogos, principalmente devido a minha falta de experiência com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A turma era complexa, com alunos agitados, sem acompanhar bem os conteúdos explorados, apresentavam, portanto, dificuldades diversas, incluindo problemas trazidos de casa para a escola. Parecia que sentiam necessidade de extravasar todos esses

problemas na escola. Alunos desacreditados pela professora que dizia: “esse aí não aprende mais não, quem sabe ano que vem”. Se nem a professora acreditava neles, que tipo de motivação eles encontrariam em si próprios?

Como era de se esperar, encontrei algumas dificuldades no caminho, principalmente na hora de conter os educandos. Senti-me perdida várias vezes quando começavam a se dispersar e iniciavam conversas que nada tinha a ver com o que estávamos vivenciando. Porém, eles não me desafiavam quando viam que a professora regente havia se ausentado. Na verdade, não contei com a ajuda da professora. Creio que ela via em mim uma maneira de escapar das chateações presentes na rotina da sala. Todas as vezes que iniciava a atividade, ela saía da sala e voltava, quase sempre, cerca de 10 minutos depois.

Sei que errei em alguns momentos quando utilizei condutas típicas de professores iniciantes, sobretudo na forma de lidar com eles. Olhava para a sala mais no geral, me esquecendo da especificidade de cada aluno e do que cada um precisava em certos momentos. Tive dificuldade em lidar com vários problemas ao mesmo tempo. Sofri frustrações por planejar uma coisa e verificar um resultado diferente do planejado, mas sei que acertei em levar algo diferente, em fazê-los perceber que se pode aprender brincando. Posso afirmar que, durante a sequência, ensinei muitas coisas, tanto em relação ao jogo, à alfabetização e à aprendizagem, quanto em relação à convivência com os colegas e a formas de tratar e conversar com o outro.

No final de cada atividade, era feita uma espécie de avaliação com os alunos. Perguntava para eles o que tinham achado do jogo: foi fácil? Difícil? Encontraram alguma dificuldade específica? O que é legal considerar no próximo jogo? Sobre esse tema, Libâneo (1994, p. 79) aponta que “a avaliação deve ser permanente, de modo que as dificuldades vão sendo diagnosticadas aula a aula”.

Não existe uma maneira universal de avaliar uma aula. Analisar junto com os alunos uma atividade é uma forma de adquirir informações relevantes sobre o processo de desenvolvimento deles e o andamento das atividades. Dessa forma, pude avaliar meu desempenho nas atividades, tanto em relação aos jogos que estava levando quanto em relação à aprendizagem dos alunos, sobre o que eram capazes, naquele momento, e como poderia explorar e expandir o conhecimento deles. Já em relação às estratégias pedagógicas, tentei estabelecer uma ponte entre o que conhecia sobre os alunos e os jogos. Minha intenção era fazer do jogo uma experiência prazerosa para eles, visto que é “a partir das significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo

e sobre o próprio conhecimento a ser explorado que a aprendizagem se consolida” (TACCA, 2006, p. 47).

Pude perceber que, no final das contas, trabalhar os jogos no viés da aprendizagem das crianças não foi somente ajudá-las a resolver problemas ligados à alfabetização. Minha passagem por essa turma foi mais do que apenas aplicar jogos e ver o que era aprendido com isso. Consegui me aproximar da turma, vi alunos se ajudando, tirando dúvidas dos outros, mostrando o que sabiam. Quando não entendiam, não tinham vergonha de dizer. Vi alunos se desenvolvendo tanto socialmente quanto no processo de aprendizagem.

Foi uma experiência muito interessante, já que pude ensinar muitas coisas para as crianças, mas, também, aprendi bastante com elas. Pude ter um olhar mais diferenciado para a turma em relação ao que eles precisavam, que é tão importante ter uma relação de afeto entre professor- aluno e aluno-aluno e saber dosar, porque, mesmo na escola, cada criança precisa de carinho e saber que é querida dentro da sala por todos para ter um desenvolvimento satisfatório e saudável. Aprendi que nem tudo que a gente planeja vai dar certo, mas que, mesmo no erro, existem possibilidades reais de aprendizagem, que ser professor não é saber de tudo, mas fazer o possível para sanar a dúvida de um aluno.

CONCLUSÃO

O objetivo desse estudo foi analisar as implicações de jogos didáticos no processo de aprendizagem de crianças em processo de alfabetização de uma escola pública do Distrito Federal. Pude perceber que esse material didático, ao ser inserido, vivenciado no grupo-classe do primeiro ano do Ensino Fundamental, contribuiu para o aprendizado não só da escrita alfabética, como, num espectro mais amplo, alcançou mudanças significativa no concernente às interações aluno-aluno. Chamou-me a atenção, entretanto, a postura da professora em não participar efetivamente dos momentos de intervenção didática (jogos). Pelo contrário, nos esporádicos momentos em que acompanhou, demonstrava preocupação em restabelecer a rotina por ela instaurada.

Analizando o trabalho na perspectiva das atitudes dos alunos em relação ao jogo, pude perceber que eles se tornaram mais ativos e focados nas atividades proporcionadas por mim, o que elevou a motivação e a co-responsabilidade no processo de aprendizagem, nesse caso, da leitura e da escrita alfabética.

Em relação ao convívio da turma, pude constatar que houve uma ampliação da interação entre os aprendizes, visto que, a cada jogo, agrupava-os de forma diferente. A princípio, essa configuração gerou nos desafios na turma, mas, gradativamente, foram se entendendo e realizando construções significativas.

Embora uma temática amplamente discutida nas proposta curriculares, bem como pedagógicas, a adoção do jogo didático na prática docente ainda é vista com certo ranço, considerando as representações históricas que esse material, num sentido mais amplo, assumiu. Entretanto, a realização do estudo permitiu apreender que, concretamente, essa pode ser uma ferramenta importante no processo de ensino e culminar com aprendizagens prazerosas no espaço da sala de aula.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao concluir o curso de Pedagogia, pretendo ingressar no mercado de trabalho atuando no Ensino Fundamental visto que, no momento, atuo na Educação Infantil, em uma escola particular. Apesar de gostar muito do que realizo atualmente, o Ensino Fundamental chamou muito a minha atenção nesse período em que estive presente na turma durante meu Projeto 4-Projetos Individualizados de Práticas Docentes. Esse é um estágio curricular obrigatório na Universidade de Brasília. As crianças são mais independentes, ativas, sem contar que tem todo um trabalho que envolve atividades, a alfabetização e a aprendizagem que vai muito além da socialização entre os alunos que é uma das maiores preocupações dos professores da Educação Infantil, onde as crianças aprendem muito, mas o foco está mais no social e no desenvolvimento pessoal da criança.

Pretendo dar continuidade a minha formação, já que acredito ser importante crescer dentro da área em que se atua. Ainda não sei exatamente em qual área me especializar, quem sabe iniciar uma grande pesquisa na área de jogos no processo de aprendizagem, me aprofundar mais no assunto, visto que, apesar de ter sido um divisor de águas em muitos aspectos, ainda foi uma pesquisa muito rasa.

Sinto um carinho muito grande pela Pedagogia e por tudo o que aprendi na Faculdade de Educação. Por essa razão, acredito, a entrada, permanência e conclusão do curso adormeceu, dentro de mim, a vontade que tinha de cursar Fisioterapia. Esse é um desejo que quero realizar daqui a alguns anos, já que pretendo agregar os dois cursos.

Espero que a minha pesquisa sirva de inspiração para outras pessoas que, assim como eu, se sentiram perdidas em relação ao que escrever no seu Trabalho de Conclusão de Curso e tiveram uma luz quase no final da graduação. Que essas pessoas se sintam animadas para seguir em frente, assim como me senti quando via a animação dos alunos ao me verem entrando na sala. Acredito que o mais gratificante em toda essa caminhada tenha sido o olhar de agradecimento das crianças por estarem fazendo algo que gostavam. Essa experiência deu ânimo para continuar e é por causa desses alunos que pretendo prosseguir estudando crianças, independente da área em que estiver trabalhando.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferras (Org.). **Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Pernambuco: Autêntica, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares. In. BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – A criança no ciclo de alfabetização**. 2015

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Jogos de Alfabetização**. Recife: Universitária UFPE, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU** de 23 dez. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 19-32.

BURGUET, Marta. Diante do conflito...Uma aposta na educação. In: VINYAMATA, Eduard. (Org.). **Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CAILLOIS, Roger. O jogo e os homens. Portugal: Cotovia, 1990.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CHARTIER, Anne-Marie. **A escola obrigatória e o ofício de ensinar**. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE no ano de 2002.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. Brinquedos, brincadeiras e a construção do conhecimento matemático na criança. In: SÁ, Antônio Villar Marques de (Org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed: 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini. A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento humano infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HUIZINGA, Joahn. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortes, 2003.

KLEIMANN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. Campinas: SP, Pontes, 2002.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2007

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativa didática para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando)? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. **Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem**. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. Doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010

ORLICK, Terry. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lucia Goulart et al. (Orgs.). **Por uma cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa:** computadores, livros... e muito mais. Curitiba: CRV, 2011.

SILVA, Alexsandro da; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. **A criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TACCA, Maria. Estratégias pedagógicas. Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea. 2006.

VINYAMATA, Eduard. (Org.). **Aprender a partir do conflito:** Conflitologia e educação. Porto Alegre, Artmed. 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1994.